

MASTER'S THESIS

De Relatie tussen Schoolcultuur, Professionaliseringsactiviteiten en Leerkrachtexpertise in het Vlaamse Lager Onderwijs

Bastiaens - van Stijn, Elisabeth

Award date:
2019

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



De Relatie tussen Schoolcultuur, Professionaliseringsactiviteiten en Leerkrachtexpertise in het
Vlaamse Lager Onderwijs

The Relationship between School Culture, Professional Activities and Expertise of Teachers in
Flemish Primary Education

Elisabeth Bastiaens-van Stijn

Master Onderwijswetenschappen
Open Universiteit

Datum: 3 december 2019

Begeleiding:
Prof. Dr. H.P.A. Boshuizen

Inhoudsopgave	
Voorwoord	4
Samenvatting	5
Summary	6
1. Inleiding	7
1.1. Probleemschets en doel van het onderzoek	7
1.2. Theoretisch kader	8
1.2.1. Leerkrachtexpertise	8
1.2.2. Schoolcultuur	11
1.2.3. Professionaliseringsactiviteiten	14
1.3. Vraagstellingen	16
2. Methode	17
2.1. Ontwerp	17
2.2. Participanten	17
2.3. Materialen	19
2.4. Ethische toetsing	20
2.5. Procedure	20
2.6. Data-analyse	21
3. Resultaten	22
3.1. Factoranalyse	22
3.2. Meervoudige hiërarchische regressieanalyse	25
3.2.1. Deelvraag A	25
3.2.2. Deelvraag B	26
3.2.3. Deelvraag C	29
4. Conclusie en discussie	33
4.1. Conclusie	33
4.2. Discussie	35
4.3. Beperkingen en vervolgonderzoek	37
5. Referenties	40
6. Bijlages	45
Bijlage 1 Vragenlijst	45
Bijlage 2 Items onderdeel schoolcultuur met referenties	53
Bijlage 3 Items onderdeel professionaliseringsactiviteiten met referenties	54
Bijlage 4 Items onderdeel expertiseniveau met referenties	55
Bijlage 5 e-mail directie	57
Bijlage 6 e-mail leerkrachten	58

Bijlage 7 Reminder 1.....	59
Bijlage 8 Reminder 2.....	60
Bijlage 9 Correlatiematrix.....	61
Bijlage 10 Factorlading van de schoolcultuur.....	62
Bijlage 11 Factorlading van de deelnamefrequentie van professionaliseringsactiviteiten.....	64
Bijlage 12 Factorlading van de effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten.....	66
Bijlage 13 Factorlading van het expertiseniveau.....	68
Bijlage 14 Meervoudige hiërarchische regressieanalyse: schoolcultuur- expertiseniveau.....	70
Bijlage 15 Meervoudige hiërarchische regressieanalyse: schoolcultuur-deelnamefrequentie van professionaliseringsactiviteiten	71
Bijlage 16 Meervoudige hiërarchische regressieanalyse: deelnamefrequentie van professionaliseringsactiviteiten- schoolcultuur- expertiseniveau.....	72
Bijlage 17 Meervoudige hiërarchische regressieanalyse: schoolcultuur- effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten	73
Bijlage 18 Meervoudige hiërarchische regressieanalyse: effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten- schoolcultuur- expertiseniveau.....	74

Voorwoord

Met deze masterthesis sluit ik mijn studie Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit af. De diverse uitdagingen die elke module met zich meebracht, de aansluiting bij het onderwijs en de nieuwe kennis, inzichten en vaardigheden die ik geleerd heb, zorgden er bij mij voor dat ik de opleiding met heel veel plezier gevolgd heb. Deze periode afsluiten door de verworven kennis en vaardigheden toe te passen in een degelijk wetenschappelijk onderzoek bleek echter niet zo eenvoudig als het lijkt. Na heel wat twijfelen, zoeken, schrappen, puzzelen en herbeginnen is dit het resultaat.

Uiteraard gaat het maken van zo'n thesis en het combineren van een gezin, een baan en een studie niet zonder de hulp van anderen. Daarom wil ik hier even ruimte nemen om een aantal mensen te bedanken:

Alle participanten die meewerkten aan dit onderzoek, zonder jullie zou deze thesis niet mogelijk zijn geweest.

Mijn collega's, schoolhoofd en de aan onze school verbonden logopediste Veerle, jullie hebben mij gedurende deze periode niet enkel gesteund met woorden maar waren ook steeds bereid om werkstukken na te lezen, uit te testen, feedback te geven en vragenlijsten in te vullen.

Prof. Dr. H.P.A. Boshuizen, fijn dat je mijn promotor wilde zijn. Jouw uren van persoonlijke begeleiding, expertise, opbouwende kritiek en tips hebben mij vaak terug op de rails gezet als ik ergens vastliep. Ik heb onze samenwerking als zeer waardevol ervaren.

Mijn zus, schoonfamilie, vrienden en vriendinnen, jullie zijn steeds enthousiast blijven vragen naar mijn vorderingen en zorgden voor de nodige afwisseling tussen studeren en vrije tijd.

Ome Harry, tante Joan, Sanne, Elly, Marèse, Andy, Lucia, Anja, Rudy en Christel, jullie gezellige koffietjes, lekkere etentjes, luisterende oren, goede raad en onvoorwaardelijke steun worden zeer gewaardeerd.

Mijn vader en moeder die nu ongelofelijk trots op mij zijn. Mede dankzij jullie ben ik aan deze studie begonnen want jullie hebben ons altijd voorgehouden dat kennis naast gezondheid een grote rijkdom is en dat je met een beetje doorzettingsvermogen al een heel eind geraakt.

Annelien en Pieter-Jan, onze oogappels, jullie zorgden er met jullie dagelijkse beslommeringen en hobby's voor dat mama zich nooit helemaal kon verliezen in het studeren en stevig met haar twee voeten op de grond bleef staan.

Ten slotte, mijn Marc, het is door jouw niet aflatende liefde, geduld en geloof in mij dat ik dit tot een goed einde heb kunnen brengen. Als ze mij als kind vroegen wat mijn grootste wens was, antwoordde ik stevast: 'Naar huis gaan.' Wel, bij jou is mijn thuis.

Bedankt allemaal!

Elisabeth Bastiaens-van Stijn.

De Relatie tussen Schoolcultuur, Professionaliseringsactiviteiten en Leerkrachtexpertise in het
Vlaamse Lager Onderwijs
Elisabeth Bastiaens-van Stijn

Samenvatting

Leerkrachten werken in een school met een bepaalde schoolcultuur. Voor de onderwijskwaliteit in een school is leerkrachtexpertise belangrijk. Om expertise op te bouwen en up-to-date te houden kunnen leerkrachten deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten. Met deze kwantitatieve studie wordt de relatie tussen de schoolcultuur en het expertiseniveau van leerkrachten in het Vlaamse lager onderwijs onderzocht rekening houdend met de eventuele mediërende invloed van de deelnamefrequentie en ervaren effectiviteit van hun professionaliseringsactiviteiten.

Hiervoor is er een correlatieel - verklarend onderzoek met convenience sampling uitgevoerd bij 254 Vlaamse leerkrachten lager onderwijs. De gebruikte online enquête bestaat uit vragenlijsten over de schoolcultuur, de deelnamefrequentie en effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten en het expertiseniveau. Deze vragenlijsten zijn gebaseerd op een grondige literatuurstudie en bestaande vragenlijsten en blijken voldoende betrouwbaar te zijn. De factoranalyses wijzen uit dat de schoolcultuur bestaat uit vier, het expertiseniveau uit twee, de deelnamefrequentie van professionaliseringsactiviteiten uit drie en de effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten uit vier factoren.

De hiërarchische regressieanalyses laten zien dat de innovatieve houding van het leerkrachten-team en de individuele leeractiviteiten een positief verband hebben met het expertiseniveau. De relatie tussen de schoolcultuur en het expertiseniveau wordt niet gemedieerd door de deelnamefrequentie van professionaliseringsactiviteiten maar wel door de ervaren effectiviteit van het samenwerken met collega's: leerkrachten uit scholen waar de schoolcultuur minder gedragen en geleid wordt door het schoolhoofd, waar het schoolteam minder focust op de schooldoelen, waar de formele relaties tussen collega's sterker zijn of/ en leerkrachten die minder onderwijservaring hebben, ervaren een hogere effectiviteit van het samenwerken met collega's maar zijn minder goed in het hooghouden en verbeteren van de onderwijskwaliteit. Uit de resultaten blijkt dat individuele leeractiviteiten en de innovatieve houding van het leerkrachtenteam positief samengaan met de expertiseontwikkeling van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs die op haar beurt eerder een individuele aangelegenheid is. Enkel de ervaren effectiviteit van het samenwerken met collega's treedt op als mediator.

Deze studie levert naast bruikbare vragenlijsten een empirische bijdrage aan de theorie betreffende expertiseontwikkeling. In de praktijk kan ze gebruikt worden bij het uitstippelen van een beleid rond leerkrachtexpertise of bij het opstellen van professionaliseringsplannen.

Trefwoorden: expertiseniveau, schoolcultuur, deelnamefrequentie en effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten, Vlaamse lager onderwijs

The Relationship between School Culture, Professional Activities and Expertise of Teachers in Flemish Primary Education

Elisabeth Bastiaens-van Stijn

Summary

Teachers work in a school with a certain school culture. For the quality of education within a school the expertise of teachers is important. To get this expertise and to keep it up-to-date teachers can participate in professional activities. The aim of this quantitative study is to explore the relation between the school culture and the level of expertise of teachers in Flemish primary education, taking into consideration the mediating influence of the rate of participation and experienced effectivity of professional activities.

To examine this a correlational – explanatory research with convenience sampling has been executed with 254 teachers in Flemish primary education. The online survey used consists of questionnaires about the professional school culture, the rate of participation and effectivity of professional activities and the level of expertise. They are based on a literature study and existing questionnaires and are found to be sufficient reliable. The factor analysis show that the school culture exists out of four, the level of expertise out of two, the rate of participation of professional activities out of three and the effectivity of professional activities out of four factors.

The hierarchic multiple regression analysis shows that the innovative attitude of a team of teachers and individual learning activities have a positive relationship with the level of expertise. The relationship between a school culture and the level of expertise is not mediated by the rate of participation in professional activities but by the experienced effectiveness of cooperation with colleagues: Teachers in schools where the school culture is less supported and lead by the principal, where the school team focuses less on the school goals, where the formal relations between the colleagues are stronger or/and teachers that have less experience in education experience a higher level of effectiveness of cooperation with colleagues but their level of maintaining and improving the quality of education is lower. These findings point out that individual learning activities and the innovative attitude of a team of teachers have a positive relationship with the expertise development of Flemish teachers in primary education, which in turn proves to be rather individualistic. In this study only the experienced effectiveness of the cooperation with colleagues acts as a mediator.

Besides useful questionnaires this research makes an empirical contribution to the theory about the development of expertise. In practice this study can be used to plan a policy on teacher's expertise or professional activities.

Key words: level of expertise, school culture, rate of participation and effectivity of professional activities, Flemish primary education

De Relatie tussen Schoolcultuur, Professionaliseringsactiviteiten en Leerkrachtexpertise in het
Vlaamse Lager Onderwijs
Elisabeth Bastiaens-van Stijn

1. Inleiding

1.1 Probleemschets en doel van het onderzoek

Het succes van een school is grotendeels afhankelijk van de expertise van haar leerkrachten. Zo blijkt uit de studie van Hattie (2013) dat leerkrachten de grootste impact hebben op de prestaties en ontwikkelingen van leerlingen. Ook de meta-analyse van Marzano (2003) van Canadese, Amerikaanse en Europese onderwijsonderzoeken gedurende 35 jaar wijst uit dat de kwaliteit van leerkrachten een grote invloed heeft op de leerprestaties van leerlingen.

Net als elke andere werknemer functioneert een leerkracht binnen een werkcultuur, namelijk de schoolcultuur. Maslowski (2001) omschrijft een schoolcultuur als de door de leden van een school gedeelde basisaannames, waarden, normen en culturele artefacten die het functioneren in de school beïnvloeden. Peterson en Deal (1998, 2002) stellen dat het denken, doen en handelen van leerlingen en personeel worden bepaald door de schoolcultuur waarin ze zich bevinden. Hoewel een schoolcultuur hoofdzakelijk onbewust haar werk doet, is ze prominent aanwezig in een school. Ze manifesteert zich in alle aspecten. Zo schrijft een schoolcultuur voor over welke onderwerpen men het heeft in de leraarskamer, welke instructiemethodes de bovenhand hebben en hoe professionele kennis wordt gewaardeerd. Ze heeft ook een significante invloed op de rationele en structurele vormen en functies: het gebruik van data, de manier van problemen oplossen en de behoefte aan leerlingenopvolging om het leren van alle kinderen te waarborgen (Deal & Peterson, 2016). Gezien de invloed van een schoolcultuur mag men veronderstellen dat er ook een verband is tussen de schoolcultuur en het expertiseniveau bij leerkrachten uit het Vlaamse lager onderwijs.

Om leerkrachtexpertise te verwerven en up-to-date te blijven met de nieuwste ontwikkelingen binnen de snel veranderende onderwijscontext spoort de Vlaamse Overheid leerkrachten lager onderwijs aan om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten (cf. Het Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, z.j.a). Het Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 toont aan dat Vlaamse leraren internationaal vergeleken minder tijd investeren in professionalisering. Verder schatten Vlaamse leerkrachten de impact van professionaliseringsactiviteiten positief in (Deneire, Fadder, Vanhoof, & Van Petegem, 2014) maar waar die impact betrekking op heeft, is niet duidelijk. Volgens März, Snauwaert en Kelchtermans (2012) is er in veel Vlaamse scholen ook sprake van een transferprobleem bij de professionaliseringsactiviteiten (transfer van het geleerde naar de eigen klaspraktijk, naar andere collega's en van de school naar de scholengemeenschap). Uit hun casestudies blijkt dat er in veel gevallen slechts een soort oppervlakkig gebruik van het geleerde is zonder dat dit

een grondige vernieuwing van de gangbare praktijk met zich meebrengt. Een oorzaak hiervan kan zijn dat de eigen praktijk en de onderliggende schoolcultuur niet overeenstemmen met de visie en praktijk van de professionaliseringsactiviteit. De effectiviteit van een professionaliseringsactiviteit zou mede bepaald kunnen worden door de heersende schoolcultuur (cf. Merchie, Tuytens, Devos, & Vanderlinde, 2016; Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010).

Of de schoolcultuur van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs daadwerkelijk een effect heeft op hun expertiseniveau en/ of de deelnamefrequentie en ervaren effectiviteit van hun professionaliseringsactiviteiten moet nog wetenschappelijk onderzocht worden. Het doel van deze studie is dan ook: de relatie tussen de schoolcultuur en het expertiseniveau van leerkrachten in het Vlaamse lager onderwijs onderzoeken rekening houdend met de eventuele mediërende invloed van de deelnamefrequentie en ervaren effectiviteit van hun professionaliseringsactiviteiten.

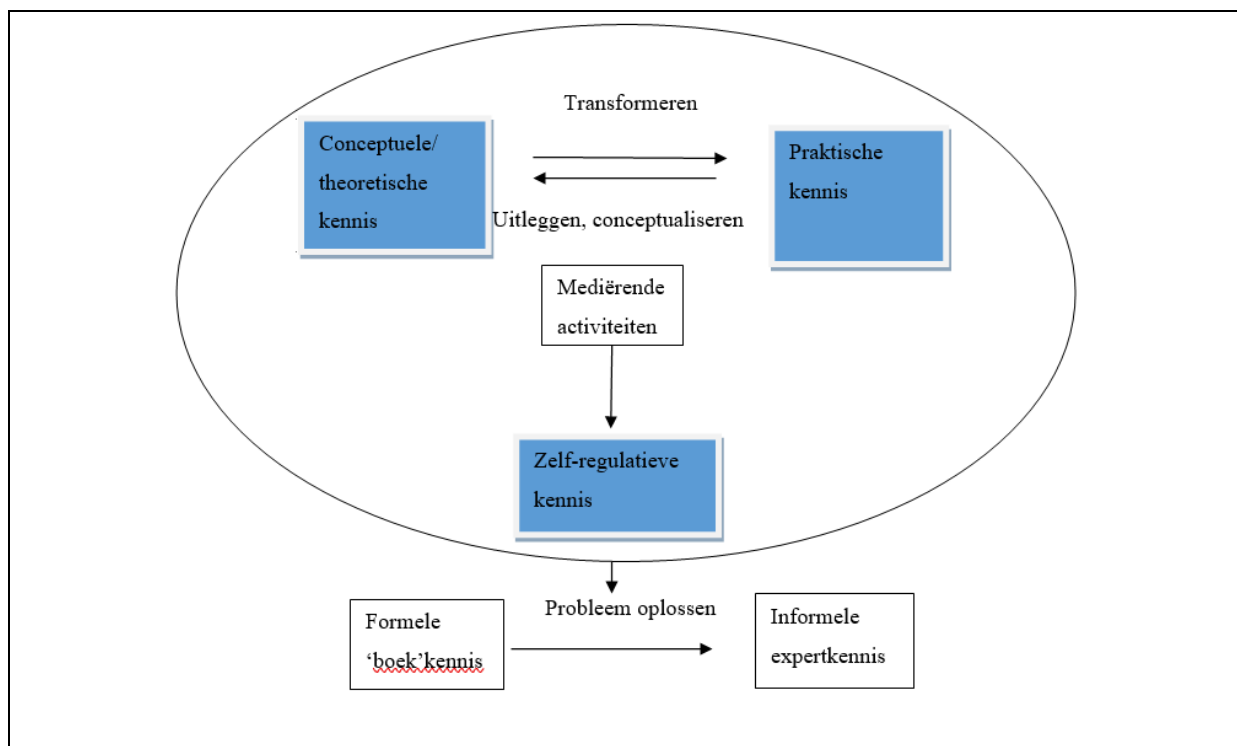
Met dit onderzoek wil de onderzoeker aansluiten bij het thema ‘learning and expertise development’ van het Welten-instituut. Binnen dit thema is men op zoek naar factoren die expertise-ontwikkeling faciliteren en/of beïnvloeden. De studies die de relatie tussen een schoolcultuur en de expertise(ontwikkeling) van lagere schoolleerkrachten tot nu toe onderzochten, zijn of in het buitenland gevoerd of kwalitatief van aard. Vanuit maatschappelijk oogpunt hoopt de onderzoekster dat deze onderzoeksresultaten Vlaamse lagere scholen helpen in hun beleid aangaande leerkrachtexpertise.

In volgend theoretisch kader worden de leerkrachtexpertise, de schoolcultuur en de professionaliseringsactiviteiten verder toegelicht. Het hoofdstuk wordt afgesloten met de centrale vraagstelling, de deelvragen en het onderzoekmodel.

1.2 Theoretisch kader

1.2.1 Leerkrachtexpertise

Leerkrachten maken daadwerkelijk het verschil. Ze hebben de meeste invloed op de leerlingenresultaten (Hattie, 2013; Marzano, 2003). Leerkrachtexpertise is hierbij van niet te onderschatten belang. Leerkrachten met expertise zijn in staat om door hun consistente, zeer efficiënte gedragingen onder verschillende omstandigheden met verschillende leerlingen hoge resultaten te behalen. De basiscomponenten van expertise zijn kennis, ervaring en probleemoplossend vermogen (Herling, 2000). Ervaring is belangrijk maar leidt niet automatisch tot expertise (Berliner, 2001) en kennis en probleemoplossend vermogen ook niet. Er zijn heel wat processen die uitgevoerd moeten worden om ervoor te zorgen dat die basiscomponenten daadwerkelijk tot expertise leiden. Het model van Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka, & Olkinuora (2006) laat zien welke (Figuur 1).



Figuur 1. Processen bij de ontwikkeling van professionele expertise (Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka, & Olkinuora, 2006)

Theoretische kennis is universeel, formeel en expliciet van aard. Deze kennis kan makkelijk uitgelegd worden via boeken en lessen. Praktische kennis verkrijgt men via praktische ervaringen. Deze ervaringen zijn situatie-gebonden en bijgevolg niet zo universeel als theoretische kennis. Praktische kennis (vaak bestempeld als procedurele kennis of gewoonweg vaardigheden) is eerder intuïtief, impliciet van aard en moeilijk uit te leggen. De pijlen tussen deze twee kennistypes wijzen op het belang van interactie en integratie. Enerzijds moet theoretische kennis worden getransformeerd naar praktische kennis die gebruikt kan worden in praktijksituaties. Anderzijds draagt het uitleggen en conceptualiseren van praktijkervaringen bij tot de interactie en integratie met de theoretische kennis. Tynjälä et al. (2006) willen hiermee benadrukken dat theoretische en praktische kennis met elkaar verweven zouden moeten zijn. In de traditionele scholing worden beide soorten kennis nog te vaak apart behandeld. Zo worden bijvoorbeeld theoretische cursussen en praktijkoefeningen langs elkaar uitgevoerd waarbij de interactie en integratie tussen beide over het hoofd worden gezien. Naast de theoretische en praktische kennis is er nog de zelf-regulatieve kennis. Deze omvat ook de metacognitieve en reflectieve vaardigheden. De zelf-regulatieve kennis wordt in het midden tussen de theoretische en praktische kennis geplaatst. Om theoretische en praktische kennis te integreren zijn er mediërende activiteiten nodig. Zo kan de lerende deelnemen aan discussies met een mentor of groepsdiscussies, portfolio's samenstellen of analytische papers schrijven. Hierdoor ontwikkelt de lerende zelf-regulatieve kennis gebaseerd en van toepassing op het kennis- en probleemdomen van

zijn/haar (toekomstige) beroep (Tynjälä et al., 2006). Met toenemende expertise neemt ook de integratie van de kennistypes toe. Het integratieproces van theorie, praktijk en zelfregulatie kennis kan gezien worden als een resultaat van probleemoplossen waarbij de lerende simultaan praktische problemen en de daarmee verbonden conceptuele problemen, ook wel begripsproblemen genoemd, moet oplossen (Tynjälä, 2008). Volgens Bereiter en Scardamalia (1993) wordt formele kennis door het oplossen van problemen omgezet in de flexibele, informele kennis die een expert nodig heeft in de onderwijspraktijk. Formele kennis wordt omgezet in vaardigheden als het gebruikt wordt om praktische problemen op te lossen en in informele kennis als het wordt gebruikt om begripsproblemen op te lossen. Bijvoorbeeld: om problemen met het leren schrijven van bepaalde typen letters, zoals de p-b-d op te lossen kan de toepassing van de kennis over het lateralisatieproces van kinderen (formele kennis) leiden tot het kiezen van gerichte oefeningen (vaardigheid) en de effectiviteit van een bepaalde aanpak verklaren voor sommige kinderen (informele kennis).

Een leerkracht met een hoge mate van expertise, een expertleerkracht, onderscheidt zich op vijf dimensies volgens Hattie (2003): De eerste dimensie houdt in dat expertleerkrachten een goed zicht hebben op de essentiële inhoud van hun schoolvak(ken). Ze hebben een steviger, inzichtelijker beeld over het onderwijzen en leren. Ze nemen een goede probleemoplossende houding aan, kunnen adequaat anticiperen, improviseren en plannen als de situatie hierom vraagt en zijn betere beslissers. De tweede dimensie waarin expertleerkrachten uitblinken is het begeleiden van leerlingen door interacties in de klas. Expertleerkrachten kunnen een optimaal leerklimaat scheppen. Ze kunnen het gedrag in de klas effectief scannen omdat ze een multidimensionale, complexe perceptie hebben van de situaties in de klas. Tijdens de instructie en het leren van de leerlingen maken ze meer gebruik van hun kennis over de (thuis)context waarin hun leerlingen moeten leren en hun kennis over de leerlingen zelf. Dimensie drie gaat over het beter monitoren van het leren en het adequater geven van feedback. Experts kunnen beter de problemen van leerlingen monitoren en beter hun lesgeven afstemmen op het niveau en de vooruitgang van de leerling. Ze voorzien de leerling van relevantere en bruikbaarere feedback. Verder maken ze meer gebruik van automatisen en zijn ze vaardiger in het ontwikkelen en testen van hypothesen over leermoeilijkheden en instructiestrategieën. De vierde dimensie is de affectieve bewogenheid. Expertleerkrachten zijn gepassioneerde leerkrachten die veel respect hebben voor hun leerlingen. De vijfde en laatste dimensie houdt het grotere effect op de leerlingresultaten in. Leerlingen die in een klas zitten van een expertleerkracht worden ondersteund in het leren en ontwikkelen van hun zelfregulatie. De expertleerkracht stuurt bij de leerlingen aan op een hogere betrokkenheid bij het leren en probeert hun self-efficacy en gevoel van eigenwaarde te bevorderen. Ook worden er gepaste, uitdagende taken en doelen voorzien voor de leerlingen (Hattie, 2003). Een kritische blik op het profiel van een expertleerkracht laat zien dat heel wat eigenschappen het gevolg

zijn van een goede interactie en integratie tussen de verschillende kennistypes zoals beschreven door Tynjälä et al. (2006).

De ontwikkeling van expertise is afhankelijk van enkele condities. Ten eerste is expertiseontwikkeling afhankelijk van deliberate practice (Berliner, 2001). Ericsson, Krampe en Tesch-Romer (1993) omschrijven deliberate practice als het bewuste en weloverwogen oefenen om prestaties geleidelijk te verbeteren en te verfijnen. De lerende voert hierbij oefeningen uit die aansluiten op maar net iets hoger zijn dan het huidige beheersingsniveau (Ericsson et al., 1993). Dit principe wordt door Vygotsky (1978) de zone van de naaste ontwikkeling genoemd. Bij het doelbewust oefenen traint de lerende voor een lange tijd op de belangrijke aspecten van een taak. Verder vereist het doelbewust oefenen leraren of coaches die begeleiding en feedback geven, intrinsieke motivatie van de lerende, een optimale trainingsomgeving en adequaat trainingsmateriaal (Ericsson et al., 1993). Ten tweede zijn er enkele persoonlijke kenmerken zoals interesse, liefde voor het vak en gedrevenheid die van belang kunnen zijn bij expertiseontwikkeling (Ericsson et al., 1993). Ten derde worden de kennis en vaardigheden van een leerkracht gevormd en georganiseerd door de manier waarop deze de praktijk begrijpt. Zo zal een leerkracht die onderwijzen ziet als het overbrengen van kennis zich gaan focussen op het beter kunnen overbrengen van de leerstof terwijl een leerkracht die de onderwijspraktijk ziet als het faciliteren van leren zich gaat focussen op het ontwikkelen van de vaardigheid om leren te monitoren en bekrachtigen. In een sociale, historische en culturele context zijn er verschillende manieren waarop een bepaalde praktijk begrepen wordt en hoe die hun weerslag hebben op de uitvoering in de praktijk (Dall’Alba & Sandberg, 2006). Dall’Alba en Sandberg (2006) verwijzen naar dit fenomeen met de term ‘embodied understanding of practice’. Volgens hen moet de progressieve ontwikkeling van professionele vaardigheden gezien worden in verhouding tot die embodied understanding of practice. Berliner (2001) wijst daarnaast op de niet te onderschatten invloed van de context op expertise(ontwikkeling). De schoolcultuur is een onderdeel van die context. Of de schoolcultuur en de deelnamefrequentie en ervaren effectiviteit van de professionaliseringsactiviteiten ook een samenhang vertonen met het expertiseniveau van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs is nog maar de vraag.

1.2.2 Schoolcultuur

Software of the mind, zo omschrijven Hofstede, Hofstede en Minkov (2010) een cultuur. Ieder mens is volgens hen cultureel geprogrammeerd. Die culturele programmering verklaart waarom sommige menselijke reacties in bepaalde culturen eerder optreden dan in andere. In tegenstelling tot computers is een mens echter in staat om creatief af te wijken van die programmering.

Om de cultuur van een organisatie te onderzoeken zijn er twee benaderingen: een organisatie heeft culturen (de sociologische benadering) of een organisatie is een cultuur (de antropologische

benadering) (Cameron & Quinn, 2011). Dit onderzoek volgt de antropologische benadering omdat hier de cultuur van de school als organisatie wordt onderzocht.

Een consistente omschrijving geven van het begrip schoolcultuur is geen sinecure. Dit komt door de overvloed aan omschrijvingen. Ook worden de begrippen schoolcultuur en -klimaat in de literatuur vaak door elkaar gebruikt om dezelfde lading te dekken (Schoen & Teddlie, 2008; Van Houtte, 2005). Er is echter een verschil tussen beide begrippen: klimaat wordt door Gruenert en Whitaker (2015) omschreven als ‘the way we feel around here’. Het is de attitude van het team gebaseerd op de tijdelijke percepties van individuen. Een klimaat kan snel drastisch veranderen (Cameron & Quinn, 2011) omdat het gebaseerd is op percepties. Een cultuur is ‘the way we do things around here’ (Gruenert & Whitaker, 2015). Ze is een blijvende, langzaam te veranderen hoofdeigenschap van een organisatie (Cameron & Quinn, 2011). Gruenert en Whitaker (2015) omschrijven een schoolcultuur als de persoonlijkheid van een school.

Een algemene omschrijving van een organisatiecultuur wordt gegeven door Schein (1985). Volgens hem is een organisatiecultuur een patroon van basisaannames die een bepaalde groep heeft uitgevonden, ontdekt of ontwikkeld om problemen op te lossen over de aanpassingen aan de buitenwereld en elkaar. Dit patroon heeft herhaaldelijk bewezen te werken. Als er nieuwe mensen in de groep komen, wordt dit patroon aan hen overgebracht als zijnde dé correcte manier om waar te nemen, te denken en zich te voelen bij deze problemen. Binnen een organisatiecultuur, zoals een schoolcultuur zijn er drie niveaus te onderscheiden. Het eerste niveau bestaat uit de zichtbare artefacten en handelingen. Dit niveau is het meest tastbaar. Datgene wat je ziet, hoort, voelt als je rondloopt op school, bijvoorbeeld: het taalgebruik, de omgangsvormen, de manier waarop de klassen en het bureel zijn ingericht. Kortom alles wat je kunt observeren. Het interpreteren van die artefacten is niet zo eenvoudig. Je weet pas wat ze betekenen en waarom ze zich manifesteren als je erover praat met insiders. Het tweede niveau is dat van de waarden. Zij liggen op een dieper bewustzijnsniveau. Ze treden op de voorgrond als je een gesprek hebt over waar de school voor staat of waarom er op bepaalde manieren gehandeld wordt. De waarden worden vaak vertaald naar gedragsnormen. Dat zijn de ongeschreven regels waarnaar anderen verwacht worden zich te gedragen (Stolp & Smith, 1995). Op het diepste niveau bevinden zich de basisaannames. Deze percepties, gedachten, gevoelens en overtuigingen worden gedeeld door het schoolteam en vormen de kern van de schoolcultuur. Ze zijn zo vanzelfsprekend dat men zich er niet bewust van is. Ze beïnvloeden onbewust het denken en handelen. Het gaat over de diepere betekenis die men toekent aan het menselijke bestaan zoals de aard van mensen, hun werkelijkheid, hun relaties en hun waarheid. Als men er bijvoorbeeld van overtuigd is dat kinderen van nature goed of slecht zijn, zal zich dat manifesteren in de manier waarop men met kinderen omgaat of als men vindt dat de kinderen in onze huidige maatschappij geen toekomst hebben, bepaalt dat hoe men denkt over het krijgen van kinderen.

Een specifiek op de schoolcontext gerichte omschrijving is die van Peterson en Deal (1998). Zij omschrijven een schoolcultuur als de onderliggende normen, waarden, overtuigingen, tradities en rituelen die in de loop der tijd opgebouwd zijn door mensen die samen werken, problemen oplossen en uitdagingen aangaan.

Maslowski (2001) gaat iets dieper in op de vraag waarom sommige waarden en normen binnen een school wel van invloed zijn op het personeelsgedrag en andere niet. Hij definieert een schoolcultuur als de door de leden van een school gedeelde basisaannames, waarden (en normen), culturele artefacten en handelingen die het functioneren in de school beïnvloeden. Deze definitie is gebaseerd op de eerder geciteerde omschrijving van Schein (1985). Maslowski verfijnt de definitie door te stellen dat men bij deze drie niveaus (culturele artefacten en handelingen, waarden en basisaannames) rekening moet houden met drie culturele aspecten, namelijk: de inhoud, de homogeniteit en de sterkte. De inhoud van de drie niveaus gaat over welke betekenis men geeft aan de artefacten en handelingen, de waarden en de basisaannames. Bijvoorbeeld: Men kan een cultuur bestempelen als individualistisch of collegiaal. De homogeniteit verwijst naar de mate waarin de artefacten en handelingen, waarden en basisaannames aangenomen worden door alle leden van de school. De sterkte refereert naar de mate waarin het gedrag van leraren beïnvloed wordt door de artefacten en handelingen, waarden en basisaannames van een schoolcultuur. Deze drie aspecten verklaren waarom bepaalde waardes (en normen) van invloed zijn op het personeelsgedrag en andere niet en waarom iedere school een eigen karakteristieke schoolcultuur heeft.

Een professionele schoolcultuur heeft een schoolhoofd dat wordt gezien als de leider en drager van de cultuur. Hij/zij heeft een duidelijke toekomstvisie en ziet er ook op toe dat die visie in de praktijk nagestreefd wordt. Binnen een professionele schoolcultuur wordt doelgerichtheid actief nagestreefd. Deze doelgerichtheid wordt gezien als een ‘allesdoordringende basisfilosofie’ die door iedereen wordt gedeeld. Het team functioneert als een professionele voetbalploeg: enerzijds heerst er een sterke teamspirit, anderzijds probeert men ieders capaciteiten tot zijn recht te laten komen. Doordat een professionele schoolcultuur hoog compatibel is met vernieuwingen kan ze beschouwd worden als katalysator voor het vernieuwingsproces (Staessens, 1991a).

Een schoolcultuur vervult diverse functies: allereerst is er de interpreterende functie. De aanwezige cultuur laat toe om betekenis te geven aan activiteiten, gedragingen en gebeurtenissen die plaatsvinden in de school. Ze worden begrijpelijk voor de leden van de school. Aan deze interpretatieve functie van cultuur is ook een faciliterend aspect verbonden. Het vergemakkelijkt namelijk het dagelijks leven in de school. Daarnaast is er de regulerende functie. De aanwezige waarden en normen maken duidelijk wat kan en wat niet. De cultuur laat dus niet enkel toe om de werkelijkheid te interpreteren maar ze schrijft ook een bepaalde gedragscode voor (Staessens, 1991a). Deze functies laten zien dat een schoolcultuur een grote rol kan spelen binnen een school. Zo

beïnvloedt een schoolcultuur volgens Deal en Peterson (1999, 2009) de aandacht van mensen (focus), hoe ze zichzelf identificeren met de school (verbondenheid), hoe hard ze werken (motivatie) en de mate waarin zij hun doelen bereiken (productiviteit).

De studie van Rietjens (2017), waarbij de relatie tussen de ervaren professionele schoolcultuur, het ondernemen van professionele leeractiviteiten op de werkvloer en de expertise van basisschoolleerkrachten (kleuter- en lager onderwijs) in Nederland onderzocht werd, uitwijst dat er geen directe noch indirecte relatie bestaat tussen de schoolcultuur en leerkrachtexpertise, doet de bovenstaande literatuur iets anders vermoeden. Vandaar dat in deze studie onderzocht wordt of de schoolcultuur een relatie vertoont met het expertiseniveau van Vlaamse lagere schoolleerkrachten. Hiervoor wordt er gekeken naar de vier dimensies die volgens de definitie van Staessens (1991a) bepalend zijn voor een professionele schoolcultuur, namelijk het schoolhoofd, de doelgerichtheid, de formele relaties binnen het schoolteam en de innovatieve houding van het leerkrachtenteam. Deze dimensies geven een indicatie voor de mate van professionaliteit van de heersende schoolcultuur.¹

1.2.3 Professionaliseringsactiviteiten

De uitdagingen waarmee een leerkracht geconfronteerd wordt, zijn talrijk. Daarom wordt vanuit de Vlaamse overheid gewezen op het belang van voortdurende professionele ontwikkeling (Het Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, z.j.b). Uit het TALIS 2013, een internationaal vergelijkend onderzoek over leraren en hun schoolleiders, blijkt dat Vlaamse leraren ook de nood ervaren om zichzelf blijvend verder professioneel te ontwikkelen. Professionele ontwikkeling staat voor alle activiteiten die er op gericht zijn iemands vaardigheden, kennis, expertise en andere karakteristieken als leraar te ontwikkelen, ná de initiële lerarenopleiding (Deneire et al., 2014).

Binnen de professionaliseringsactiviteiten wordt er een onderscheid gemaakt tussen formele en informele leeractiviteiten. Formele leeractiviteiten worden bewust ondernomen en zijn gestructureerd in tijd, ruimte, doelen en ondersteuning. De leeractiviteiten vinden plaats onder begeleiding van een leerkracht of docent en na afloop ontvangt de deelnemer een certificaat of diploma (Eraut, 2000, 2004). Voorbeelden hiervan zijn het bijwonen van studiedagen of het volgen van cursussen. Informele leeractiviteiten zijn niet gelimiteerd tot intentioneel gecreëerde leeromgevingen maar kunnen ook optreden gedurende verschillende on-and-off-the job (werkgerelateerde) activiteiten. Vaak vinden ze onbewust en spontaan plaats. Vanuit het perspectief van de lerende zijn ze onopzettelijk, alhoewel de ‘wil om te leren’ het leerproces en de resultaten wel kan bevorderen. Informele leeractiviteiten kennen een lage graad van planning en organisatie van de tijd, de context, de doelen en de ondersteuning. Het leren vindt plaats door deel te nemen aan en te

¹Noot: Onder het schoolteam vallen de leerkrachten en hun directie. Bij de innovatieve houding wordt specifiek gekeken naar het leerkrachtenteam. De innovatieve houding van het schoolhoofd wordt hier niet bijgerekend omdat deze onder de dimensie schoolhoofd valt.

reflecteren over dagelijkse werk gerelateerde activiteiten waarbij leren niet het hoofddoel is en gebeurt zelfstandig, individueel of collectief zonder instructeur (Kyndt & Baert, 2013). Omdat de resultaten van informeel leren niet op voorhand gedefinieerd worden, zijn ze onvoorspelbaar (Kyndt, Govaerts, Verbeek, & Dochy, 2014). Voorbeelden van informeel leren zijn het deelnemen aan klasbezoeken en teamvergaderingen. In de literatuur worden informele en formele leeractiviteiten vaak als een contrast van elkaar gezien. Toch pleiten heel wat onderzoekers ervoor om beide vormen op een continuüm te plaatsen (Kyndt & Baert, 2013; Sawchuk, 2008; Tynjälä, 2008). Informeel en formeel leren zijn complementair en zouden liefst gecombineerd moeten worden (Kyndt & Baert, 2013; Tynjälä, 2008). Formele leeractiviteiten produceren hoofdzakelijk expliciete kennis, terwijl informele leeractiviteiten hoofdzakelijk impliciete kennis voortbrengen en de integratie van formeel en informeel leren is een essentiële randvoorwaarde voor de ontwikkeling van expertise (Tynjälä, 2008).

Uit het TALIS 2013 blijkt dat Vlaamse leraren internationaal vergeleken minder tijd investeren in professionalisering (Deneire et al., 2014). Van Veen et al. (2010) ziet de schoolcultuur als een organisatorische randvoorwaarde voor professionaliseringsactiviteiten. In een schoolcultuur waarin vernieuwingen omarmd worden, zal men waarschijnlijk vaker deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten om op de hoogte te blijven van alle vernieuwingen en veranderingen.

Veel Vlaamse scholen uit het basis- en voortgezet onderwijs kampen met een transferprobleem bij professionaliseringsactiviteiten. De mate waarin men in de eigen praktijk aan de slag gaat met de verworven nieuwe inzichten uit professionaliseringsactiviteiten blijkt sterk te verschillen tussen deelnemers. Men gebruikt veelal geïsoleerde elementen (zoals methodes en materialen) uit die leeractiviteiten. In veel gevallen is er nauwelijks of geen sprake van het aanpassen van de eigen opvattingen (geen verdieping of verfijning van het persoonlijk interpretatiekader) of van de globale (vak)didactische aanpak in de klas. Diepgaande adaptatie, dit is het vertalen en aanpassen van inzichten en hun concrete praktijktoepassing aan de specifieke lokale context en/of aan kenmerken van betrokkenen, blijft uit (März et al., 2012). Een van de oorzaken zou kunnen zijn dat er een te grote discrepantie is tussen de eigen praktijk (en de schoolcultuur die eraan ten grondslag ligt) en de visie en praktijk van de professionaliseringsactiviteit. Leren speelt zich namelijk altijd af binnen een specifieke culturele context (Tynjälä, 2008). Zou de schoolcultuur daarom kunnen bijdragen aan een toename van de deelnamefrequentie en ervaren effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten?

Hoewel de Vlaamse Overheid (cf. Het Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, z.j.a) leerkrachten lager onderwijs aanspoort om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten en de leerkrachten de impact ervan positief inschatten (Deneire et al., 2014), ontbreekt een duidelijk beeld van wat het effect van professionaliseringsactiviteiten is op de expertise van leerkrachten in het Vlaamse lager onderwijs. De in Nederland gevoerde onderzoeken van Brunt-van Leeuwen (2012) en

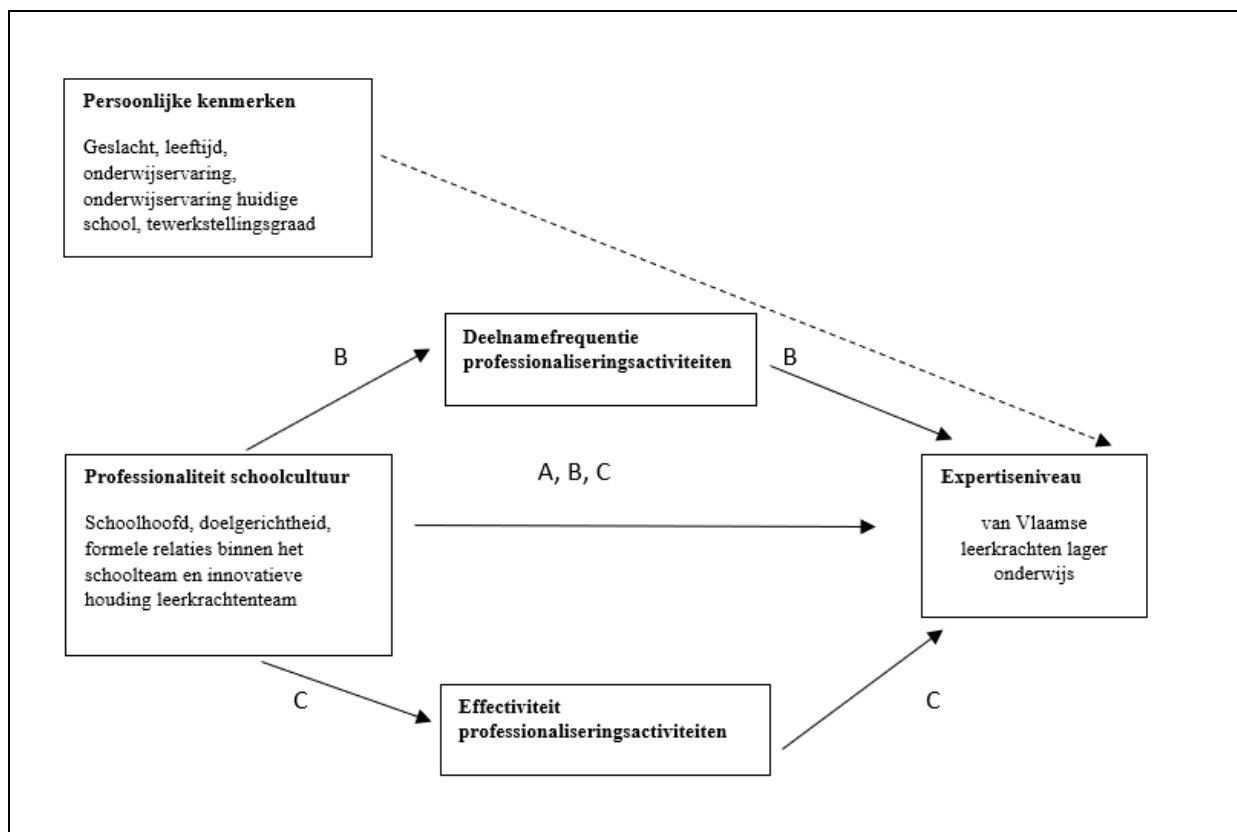
Rietjens (2017) leren ons dat er in het speciaal onderwijs wel een relatie is tussen de onderwijsworm en de domein specifieke en zelfgestuurde expertise die gemedieerd wordt door leeractiviteiten (Brunt-van Leeuwen, 2012) en dat het uitvoeren en de effectiviteit van leeractiviteiten op de werkplek een positieve voorspeller zijn voor de mate van leerkrachtexpertise (Rietjens, 2017).

1.3 Vraagstellingen

De centrale vraagstelling van deze studie is: wat is de relatie tussen de schoolcultuur en het expertiseniveau van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs en wordt deze relatie gemedieerd door de deelnamefrequentie en ervaren effectiviteit van hun professionaliseringsactiviteiten? Gebaseerd op het theoretisch kader luidt deze vraagstelling specifieker: Wat is de relatie van de eerder genoemde dimensies van professionaliteit van de schoolcultuur (schoolhoofd, doelgerichtheid, formele relaties binnen het schoolteam en de innovatieve houding van het leerkrachtenteam) met het expertiseniveau van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs en wordt deze relatie gemedieerd door de deelnamefrequentie en ervaren effectiviteit van hun professionaliseringsactiviteiten? De relatie tussen de vier variabelen: ‘professionaliteit schoolcultuur’, ‘deelnamefrequentie professionaliseringsactiviteiten’, ‘effectiviteit professionaliseringsactiviteiten’ en ‘expertiseniveau’ zal kwantitatief bestudeerd worden.

De deelvragen van dit onderzoek zijn:

- A. Wat is de relatie tussen de mate van professionaliteit van de schoolcultuur (met name de mate waarin de schoolcultuur gedragen en geleid wordt door het schoolhoofd, de mate van doelgerichtheid, de mate van formele relaties binnen het schoolteam en de mate van innovatieve houding van het leerkrachtenteam) en het expertiseniveau van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs?
- B. Wordt de relatie tussen de mate van professionaliteit van de schoolcultuur (met name de mate waarin de schoolcultuur gedragen en geleid wordt door het schoolhoofd, de mate van doelgerichtheid, de mate van formele relaties binnen het schoolteam en de mate van innovatieve houding van het leerkrachtenteam) en het expertiseniveau van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs gemedieerd door hun deelnamefrequentie aan professionaliseringsactiviteiten?
- C. Wordt de relatie tussen de mate van professionaliteit van de schoolcultuur (met name de mate waarin de schoolcultuur gedragen en geleid wordt door het schoolhoofd, de mate van doelgerichtheid, de mate van formele relaties binnen het schoolteam en de mate van innovatieve houding van het leerkrachtenteam) en het expertiseniveau van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs gemedieerd door de ervaren effectiviteit van hun professionaliseringsactiviteiten?



Figuur 2. Onderzoekmodel

2. Methode

2.1 Ontwerp

In deze studie wordt met kwantitatieve maten naar de mate van samenhang en onderliggende structuren tussen de verschillende (deel)variabelen gezocht. Daarom is er gekozen voor een correlatieel-verklarend onderzoek.

2.2 Participanten

De pilotinterviews zijn afgenomen bij zes Vlaamse leerkrachten lager onderwijs (twee leerkrachten uit het gemeenschapsonderwijs, twee leerkrachten uit het vrije onderwijs, een leerkracht uit het stedelijk onderwijs en een leerkracht uit het Dalton- en gemeenschapsonderwijs). Om een zo breed mogelijk beeld te krijgen, werd er ook een schoolhoofd uit het lagere gemeenschapsonderwijs geïnterviewd.

Deze studie is gebaseerd op convenience sampling. Voor het invullen van de enquête werd gerekend op de goodwill en beschikbaarheid van de participanten (Creswell, 2014). Er werden 2875 Vlaams lagere scholen benaderd met het verzoek om de enquête in te vullen. 348 participanten vulden de vragenlijst volledig in. Hiervan werden 94 vragenlijsten niet opgenomen in dit onderzoek. Ten eerste werden de respondenten die geen klasleerkracht in het Vlaams lager onderwijs zijn, eruit

gefilterd, zoals LO-leerkrachten ($N=4$), leerkrachten Rooms Katholieke Godsdienst ($N=2$), directies ($N=3$), zorgleerkrachten ($N=31$), beleidsmedewerkers ($N=3$), ICT-leerkrachten ($N=1$), kleuterleiders en -leiders ($N=13$), leerkrachten uit het bijzonder onderwijs ($N=6$), taalbeleidsmedewerkers ($N=1$), directies met een klasopdracht ($N=2$), Okan-leerkrachten ($N=1$) en leerkrachten zonder klas ($N=8$). Ten tweede werden die enquêtes geweerd waarbij de leerkrachten aangaven in verschillende leerjaren ($N=12$) of in verschillende scholen te staan ($N=1$) omdat er daarbij twijfel bestond of de respondenten de heersende schoolcultuur ten volle kunnen evalueren. Tot slot werden er nog zes enquêtes weerhouden: twee waarbij de respondenten hetzelfde e-mailadres hadden opgegeven, één waarbij de respondent op alle vragen vijf had geantwoord en drie waarbij de respondenten een onbestaand leerjaar opgaven. Uiteindelijk bleven er voor dit onderzoek 254 bruikbaar vragenlijsten over. De demografische kenmerken van het onderzoek sample zijn terug te vinden in onderstaande tabel (Tabel 1).

Tabel 1
Demografische kenmerken van de sample

	<i>N=254</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Geslacht:			
➤ Man	32		
➤ Vrouw	219		
➤ Missend	3		
Leeftijd (gaande van 22-61 jaar)		38.87	10.81
➤ 22-30	70		
➤ 31-40	79		
➤ 41-50	56		
➤ 51-61	49		
Tewerkstellingsgraad		0.93	0.14
➤ Voltijds (1.00)	196		
➤ Halftijds (0.50)	16		
➤ Vier vijfde (0.80)	35		
➤ Andere	7		
Onderwijservaring (gaande van 0 tot 40 jaar)		16.50	11.21
Onderwijservaring huidige school (gaande van 0 tot 39 jaar)		12.90	10.48

2.3 Materialen

De online enquête om de schoolcultuur, de deelnamefrequentie en ervaren effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten en het expertiseniveau vast te stellen, is opgesteld aan de hand van een literatuurstudie en bestaande vragenlijsten. Vervolgens zijn er 7 pilotinterviews afgenomen om te toetsen of de enquête aansluit bij de opvattingen van mensen in de praktijk over wat een schoolcultuur, leerkrachtexpertise en (effectieve) professionaliseringsactiviteiten inhouden en om te controleren of de formulering duidelijk is en zo nodig aan te passen.

De enquête (zie Bijlage 1) bestaat uit vijf onderdelen. Elk onderdeel start met een korte toelichting. In het eerste onderdeel wordt achtergrondinformatie verzameld zoals geslacht, leeftijd, aantal jaren onderwijservaring, leerjaar waarin hij/zij les geeft, hoe lang hij/zij al op zijn/haar huidige school werkt en tewerkstellingsgraad.

In het tweede onderdeel wordt gepolst naar de schoolcultuur. Dit onderdeel is opgebouwd aan de hand van de bestaande vragenlijsten van Hoy en Tarter (1997), Leithwood en Jantzi (1999), Maslowski (2001) en Staessens (1991a, 1991b) (zie Bijlage 2 voor de items en hun herkomst). Het onderdeel bestaat uit 27 items en bevat stellingen zoals ‘Onze directie waakt over het welzijn van zijn/haar leerkrachten’ en ‘Ons schoolteam is enthousiast om er iets van te maken’. De items worden beoordeeld op een 5-punts Likertschaal met antwoordcategorieën gaande van ‘sterk oneens’ tot ‘sterk eens’.

In het derde onderdeel (22 items) wordt gevraagd naar de deelnamefrequentie en de ervaren effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten. De 22 stellingen zijn samengesteld op basis van bestaande vragenlijsten van Brunt-van Leeuwen (2012), Kwakman (2003) en Rietjens (2017) (zie Bijlage 3 voor de items en hun herkomst). Stellingen die in dit onderdeel zijn opgenomen, zijn bijvoorbeeld: ‘Het nadenken met mijn collega’s over de begeleiding van leerlingen’ en ‘Het deelnemen aan workshops of presentaties’. Elke stelling is onderverdeeld in twee substellingen: ‘Ik voer deze activiteit uit’ en ‘Dit verrijkt mijn kennis’. Voor het beantwoorden van de substellingen wordt gebruik gemaakt van een 5-punts Likertschaal gaande van ‘nooit’ tot ‘altijd’.

Het vierde onderdeel over het expertiseniveau (44 items) is opgebouwd aan de hand van bestaande vragenlijsten van Brunt-van Leeuwen (2012) en Rietjens (2017) en een literatuurstudie van Hattie (2013) en National Board for Professional Teaching Standards (2012) (zie Bijlage 4 voor de items en hun herkomst). De stellingen die deel uitmaken van dit onderdeel zijn: ‘Ik behoud gemakkelijk het overzicht over de gebeurtenissen in mijn klas’ en ‘In mijn klas is het maken van fouten vanzelfsprekend’. De items worden beoordeeld op een 5-punts Likertschaal gaande van ‘helemaal mee oneens’ tot ‘helemaal mee eens’.

In het vijfde onderdeel kunnen de participanten nog opmerkingen kwijt en indien gewenst hun e-mailadres achterlaten om de onderzoeksresultaten te ontvangen en/of om mee te dingen naar een van de vijf boekenbonnen.

De enquête is gedigitaliseerd met LimeSurvey. Het invullen van de vragenlijst nam ongeveer 30 minuten in beslag.

2.4 Ethische toetsing

Het onderzoeksvoorstel is voorgelegd aan de commissie Ethische Toetsing Onderzoek (cETO). Het werd goedgekeurd op 17 januari 2019. Omdat het onderzoek in België werd gevoerd, heeft de Open Universiteit bij HDI Global SE een verzekering afgesloten voor de periode van 28 januari 2019 tot en met 15 maart 2019.

2.5 Procedure

Bestaande vragenlijsten en een grondige literatuurstudie werden gebruikt als basis om een conceptversie van de enquête samen te stellen. Vervolgens werden zes leerkrachten en een directie uit het Vlaamse lager onderwijs geïnterviewd. De zeven pilotinterviews vonden plaats in de laatste week van september en de eerste week van oktober 2018. Tijdens die interviews werd gepolst naar wat volgens hen een positieve schoolcultuur, leerkrachtexpertise en (effectieve) professionaliseringsactiviteiten inhouden. Hiermee wilde de onderzoeker controleren of de enquête qua inhoud aansluit bij de opvattingen van mensen in de praktijk. Ook werd hen gevraagd de conceptvragenlijst luidop denkend kritisch te beoordelen. Aan de hand van die interviews werden enkele formuleringen aangepast en twee items toegevoegd bij het onderdeel over het expertiseniveau: Het item 'ik zie het als een persoonlijke missie om zoveel mogelijk te leren en anderen te helpen dat ook te doen' werd opgesplitst in twee items: item 8 'ik zie het als een persoonlijke missie om zoveel mogelijk te leren' en item 9 'ik zie het als een persoonlijke missie om anderen te helpen zo veel mogelijk te leren'. Het item 'ik betrek de ouders en de omgeving bij het klas – en schoolgebeuren, rekening houdend met hun diversiteit' werd opgesplitst in item 10 'ik betrek de ouders en omgeving bij het klas- en schoolgebeuren' en item 11 'ik houd rekening met de diversiteit van de ouders van mijn leerlingen'. Vervolgens werd de enquête gedigitaliseerd via LimeSurvey en openbaar gemaakt.

De onderzoeker ging tijdens de week van 5 tot 8 februari 2019 persoonlijk langs bij de directies van de scholen in haar buurt om te vragen of zij hun leerkrachten konden aansporen deel te nemen aan het onderzoek. Ook de leerkrachten in de omgeving van de onderzoeker werden gevraagd deel te nemen. De scholen en leerkrachten die door de onderzoeker persoonlijk aangesproken waren, ontvingen na het bezoek een mail op het door hen aangegeven mailadres. De directies van de overige Vlaams Limburgse scholen werden in diezelfde week via mail (zie Bijlage 5) aangeschreven. Voor de Vlaams Limburgse lagere scholen van het gemeenschapsonderwijs (GO!) werd de mail aan de

directies via Smartschool verspreid. Voor de overige Belgisch Limburgse lagere scholen werd de mail verstuurd naar de contactgegevens die bij Onderwijs Vlaanderen vermeld staan (Het Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, z.j.c). De aangeschreven directies werden vriendelijk verzocht de bijgevoegde brief met de hyperlink naar de online vragenlijst (zie Bijlage 6) te verspreiden onder de bij hun werkzame leerkrachten. Aangezien het responsaantal van 5 t.e.m. 17 februari uit de Vlaams Limburgse lagere scholen ($N=288$) laag was, werd op 18 en 19 februari de vragenlijst verspreid onder alle overige Vlaamse lagere scholen ($N=2587$). Een eerste herinneringsmail (zie Bijlage 7) werd op 25 en 26 februari verstuurd (week voor de krokusvakantie) en een tweede (zie Bijlage 8) op 11 maart (maandag na de krokusvakantie). Men kon de vragenlijst online invullen tot en met vrijdag 15 maart 2019.

2.6 Data-analyse

De data werden geanalyseerd met SPSS Statistics 24. De items ‘Binnen ons team verschillen de meningen over wat belangrijk is voor onze school’ (Schcul15), ‘Ik behoud moeilijk het overzicht over de gebeurtenissen in mijn klas’ (Expniv3) en ‘Ik heb nood aan uitgeschreven methodemateriaal als leidraad voor mijn lessen’ (Expniv18) werden gehercodeerd. Er werd een factoranalyse (Principal Component Analyse) met varimax rotatie uitgevoerd bij de variabelen: ‘deelnamefrequentie professionaliseringsactiviteiten’ en ‘expertiseniveau’. Voor de variabelen: ‘professionaliteit schoolcultuur’ en ‘effectiviteit professionaliseringsactiviteiten’ werd de promax rotatie gebruikt. Om het aantal factoren te bepalen is gekeken naar het aantal factoren met een eigenwaarde die boven Kaiser’s criterium van 1 liggen en het buigpunt in het screeplot. Items met een factorlading $<.3$ zijn weerhouden.

Cronbach’s alpha werd berekend om de betrouwbaarheid na te gaan. Als Cronbach’s alpha door verwijdering van een item verhoogd kon worden met minstens .1 dan werd het item verwijderd. Vervolgens werden outliers (z -score $>.3$ of $<-.3$) op een factor gedetecteerd en uit de verdere analyses geweerd. De samenhang tussen de verschillende variabelen werd in kaart gebracht aan de hand van een bivariate correlatieanalyse met significantieniveau $p=.05$ (zie Bijlage 13). Volgens Pallant (2007) is het wenselijk dat er enige correlatie met de afhankelijke variabele is. Aangezien de variabelen ‘geslacht’ en ‘tewerkstellingsgraad’ met geen enkele variabele significant correleerden, werden deze variabelen niet verder meegenomen in de analyses. Als tussen variabelen een bivariate correlatie bestaat van .70 of meer raadt Pallant (2007) aan om een van de twee variabelen te verwijderen in analyses. De variabelen ‘leeftijd’ en ‘onderwijservaring’ vertoonden een hoge correlatie ($r=.95$, $p<.01$) alsook de variabelen ‘onderwijservaring’ en ‘onderwijservaring huidige school’ ($r=.88$, $p<.01$) (zie Bijlage 9 voor de correlatiematrix). Daarom is ervoor gekozen enkel ‘onderwijservaring’ als

controlevariabele mee te nemen in de verdere berekeningen. Vervolgens werd een meervoudige hiërarchische regressieanalyse uitgevoerd om de deelvragen te beantwoorden.

3. Resultaten

3.1 Factoranalyse

Op voorhand zijn de nodige analyses uitgevoerd om na te gaan of een factoranalyse was toegestaan (een Likertschaal mag behandeld worden als intervallschaal, de hoofdvariabelen bij de Kaiser-Meyer-Olkin test zijn groter dan .7, Bartlett's Test of Sphericity is significant en er is bij geen enkele hoofdvariabele multicollineariteit gevonden ($r < .9$).

Voor de variabele 'professionaliteit schoolcultuur' werd een Principal Component Analyse (PCA) met promax rotatie uitgevoerd bij de 27 items. Het screeplot en de eigenwaarden > 1 tonen aan dat er vier factoren (zie Tabel 3) onderscheiden kunnen worden die gezamenlijk 62.38% van de variantie verklaren. Alle items zijn ondergebracht bij de factoren waar ze de hoogste positieve waarde hebben (zie Tabel 4 in Bijlage 10 voor de factorladingen).

Tabel 3

De factoren van 'professionaliteit schoolcultuur'

factor	items	α	variabele	representeert
1	11	.93	Schoolhoofd	de mate waarin de activiteiten en houding van een directie de schoolcultuur leidt en draagt.
2	7	.88	Doelgerichtheid	de mate waarin het schoolteam gefocust is op het bereiken van de schooldoelen.
3	6	.81	Formele relaties	de mate waarin het schoolteam zakelijke relaties met elkaar aangaat.
4	3	.78	Innovatieve houding leerkrachtenteam	de mate waarin het leerkrachtenteam omgaat met veranderingen, open staat voor educatieve innovaties.

Voor de variabele 'deelnamefrequentie professionaliseringsactiviteiten' werd een PCA met varimax rotatie uitgevoerd bij de 22 items. Uit de analyse blijkt dat er zes factoren zijn met eigenwaarden boven Kaiser's criterium van 1. In het screeplot zit het buigpunt echter eerder bij drie factoren dan bij zes. Bovendien kan men uit de component matrix afleiden dat de meeste items het hoogst laden op de eerste drie factoren. Verder laat de pattern matrix zien dat er maar twee items zijn met de hoogste positieve lading bij factor 5 en 6. Dit is niet ideaal. Daarom is gekozen voor een PCA met drie factoren (zie Tabel 5). Het item 'Het bestuderen van de handleidingen van de methodes.' (Act_Dn_13) is verwijderd omdat de hoogste factorlading daarbij .25 is (zie Tabel 6 in Bijlage 11 voor de factorladingen). 40.61% van de variantie wordt door deze drie factoren verklaard.

Tabel 5

De factoren van 'deelnamefrequentie professionaliseringsactiviteiten'

factor	items	α	variabele	representeert
1	8	.78	Deelname: leren van collega's	de mate waarin men binnen het team communiceert, afspraken maakt, nadenkt over de aanpak van didactiek, klassituaties, leerlingen en onderwijs(problemen) en lessen bij elkaar bijwoont.
2	8	.72	Deelname: collectieve leeractiviteiten	de mate waarin men deelneemt aan formele leeractiviteiten, ideeën uitwisselt met de directie over de school en het eigen functioneren en observatielessen bijwoont bij collega's van andere scholen.
3	5	.62	Deelname: individuele leeractiviteiten	de mate waarin men individuele leeractiviteiten binnen en buiten de klas uitvoert.

Voor de variabele 'effectiviteit professionaliseringsactiviteiten' werd wederom een PCA met promax rotatie uitgevoerd bij de 22 items. De keuze voor factoren met een eigenwaarde >1 leidt tot vijf factoren. Dit wordt bevestigd door het screeplot. Uit de pattern matrix blijkt echter dat slechts twee items hun hoogste lading bij factor 5 hebben. Daarom werd ook een PCA uitgevoerd met vier factoren. Crombach's alpha van de derde factor is .71 en bestaat uit vier items. Deze waarde kan echter verhoogd worden tot $\alpha=.81$ door het item 'Het deelnemen aan observatiebezoeken bij collega's van andere scholen' (Act_Ef_7) te verwijderen. Het screeplot dat na verwijdering van dit item verkregen wordt, vertoont inderdaad een knik bij de vierde factor. De vier factoren (zie Tabel 7) zijn verantwoordelijk voor 53.09% van de variantie (zie Tabel 8 in Bijlage 12 voor de factorlading).

Tabel 7

De factoren van 'effectiviteit professionaliseringsactiviteiten'

factor	items	α	variabele	representeert
1	7	.81	Effect: overleggen met collega's	de mate waarin het discussiëren, nadenken, communiceren over de aanpak van kinderen en onderwijs (problemen/ vernieuwingen /veranderingen), het uitwisselen van ideeën met de directie over de school en het eigen functioneren, het deelnemen aan werkgroepen en comités effectief zijn.
2	5	.72	Effect: samenwerken met collega's	de mate waarin het samenwerken met collega's i.v.m. aanpak, lesvoorbereidingen, materialen, didactische werkwijze effectief is.
3	6	.69	Effect: individuele leeractiviteiten	de mate waarin de individuele leeractiviteiten effectief zijn.
4	3	.81	Effect: formele leeractiviteiten	de mate waarin de formele leeractiviteiten effectief zijn.

Voor de variabele 'expertiseniveau' werd een PCA met varimax rotatie uitgevoerd bij 44 items. Als er naar de eigenwaarde >1 gekeken wordt, leidt dat tot twaalf factoren. Het screeplot laat echter een duidelijk buigpunt zien bij twee factoren. De gehercodeerde items 'Ik behoud moeilijk het overzicht over de gebeurtenissen in mijn klas' (RExpniv3) en 'Ik heb nood aan uitgeschreven methodemateriaal als leidraad voor mijn lessen' (RExpniv18) werden verwijderd omdat hun hoogste factorlading kleiner dan .3 is. Deze twee factoren (zie Tabel 9) staan in voor 35.18% van de totale variantie (zie Tabel 10 in Bijlage 13 voor de factorladingen).

Tabel 9

De factoren van 'expertiseniveau'

factor	items	α	variabele	representeert
1	32	.94	Monitoren en bevorderen leren van leerlingen	de mate waarin de leerkracht het leren van leerlingen monitort en bevordert.
2	10	.75	Hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit	de mate waarin de leerkracht vanuit zijn/haar persoonlijke visie op leren de onderwijskwaliteit probeert te handhaven en te verbeteren door onder andere linken te leggen met de leefwereld en onderdelen van het lesprogramma en door onderwijs betrokken initiatieven, de ouders, de omgeving en andere professionals te betrekken bij het lesgeven.

3.2. Meervoudige hiërarchische regressieanalyse

Alle deelvragen zijn getoetst met een meervoudige hiërarchische regressieanalyse. Voorafgaand werden de nodige analyses uitgevoerd om na te gaan of de gepaste assumpties niet geschonden werden, namelijk de assumpties van homoscedasticiteit, lineariteit, multicolineariteit en normaliteit. De controlevariabele 'onderwijservaring' werd bij alle regressieanalyses ingevoerd in model 1.

3.2.1. Deelvraag A

Deelvraag A luidt: Wat is de relatie tussen de mate van professionaliteit van de schoolcultuur (met name de mate waarin de schoolcultuur gedragen en geleid wordt door het schoolhoofd, de mate van doelgerichtheid, de mate van formele relaties binnen het schoolteam en de mate van innovatieve houding van het leerkrachtenteam) en het expertiseniveau (met name de mate van monitoren en bevorderen van het leren van leerlingen en de mate van hooghouden en verbeteren van de onderwijskwaliteit) van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs? In model 2 werden de vier deelvariabelen ingevoerd die samen de variabele 'professionaliteit schoolcultuur' representeren (schoolhoofd, doelgerichtheid, formele relaties en innovatieve houding leerkrachtenteam). Model 1 en 2 blijken beide significant voor de twee deelvariabelen van 'expertiseniveau': Voor 'monitoren en bevorderen leren van leerlingen' is $F(1,242)=17.48$, $p<.001$ voor model 1 en $F(5,238)=7.97$, $p<.001$ voor model 2. Voor 'hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit' is $F(1,244)=11.09$, $p=.001$ voor model 1 en $F(5,240)=5.03$, $p<.001$ voor model 2. De resultaten worden getoond in Tabel 11 (Bijlage 14). Voor 'monitoren en bevorderen leren van leerlingen' wordt in model 1 6.7% van de variantie verklaard door de variabele 'onderwijservaring' ($R^2=.067$) en voor 'hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit' 4,3% ($R^2=.043$). De toevoeging van de vier deelvariabelen van 'professionaliteit schoolcultuur' in model 2 verhoogt de verklaarde variantie met 7.6% voor 'monitoren en bevorderen

leren van leerlingen' ($\Delta R^2=.076$) en met 5,1% voor 'hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit' ($\Delta R^2=.051$). Enkel de variabele 'innovatieve houding leerkrachtenteam' hangt significant, positief samen met beide deelvariabelen van 'expertiseniveau'. Daarnaast vertoont de variabele 'formele relaties' een significant, positief verband met 'monitoren en bevorderen leren van leerlingen'.

Op basis van deze resultaten is het antwoord op deelvraag A: Er is geen significante samenhang tussen de variabelen 'schoolhoofd' en 'doelgerichtheid' en beide deelvariabelen van 'expertiseniveau'. Er ontbreekt ook een significant verband tussen 'formele relaties' en 'hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit'. Wel is er een significante, positieve relatie tussen 'innovatieve houding leerkrachtenteam' en 'hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit', tussen 'innovatieve houding leerkrachtenteam' en 'monitoren en bevorderen leren van leerlingen' en tussen 'formele relaties' en 'monitoren en bevorderen leren van leerlingen'.

3.2.2. Deelvraag B

Deelvraag B luidt: Wordt de relatie tussen de mate van professionaliteit van de schoolcultuur (met name de mate waarin de schoolcultuur gedragen en geleid wordt door het schoolhoofd, de mate van doelgerichtheid, de mate van formele relaties binnen het schoolteam en de mate van innovatieve houding van het leerkrachtenteam) en het expertiseniveau (met name de mate van monitoren en bevorderen van het leren van leerlingen en de mate van hooghouden en verbeteren van de onderwijskwaliteit) van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs gemedieerd door hun deelnamefrequentie aan professionaliseringsactiviteiten (met name de deelnamefrequentie aan het leren van collega's en collectieve en individuele leeractiviteiten)? Om deze vraag te beantwoorden moesten er meerdere analyses uitgevoerd worden. Een eerste meervoudige hiërarchische regressieanalyse werd uitgevoerd om te kijken of er een directe relatie tussen 'professionaliteit schoolcultuur' en 'deelnamefrequentie professionaliseringsactiviteiten' bestaat. Hiervoor werden wederom de vier deelvariabelen van 'professionaliteit schoolcultuur' in model 2 ingegeven. De variabele 'deelnamefrequentie professionaliseringsactiviteiten' bestaat uit drie deelvariabelen: 'deelname: leren van collega's', 'deelname: collectieve leeractiviteiten' en 'deelname: individuele leeractiviteiten'. Voor de variabele 'deelname: leren van collega's' is model 1 niet significant ($F(1,243)=0.00, p>.05$) maar model 2 wel ($F(5,239)=18.38, p<.001$). Dit houdt in dat 'onderwijservaring' geen significante invloed heeft op 'deelname: leren van collega's' maar 'professionaliteit schoolcultuur' wel. De resultaten worden getoond in Tabel 12 (Bijlage 15). 'Professionaliteit schoolcultuur' is verantwoordelijk voor 27.8% ($\Delta R^2=.278$) van de verklaarde variantie. De variabelen 'doelgerichtheid', 'formele relaties' en 'innovatieve houding leerkrachtenteam' hebben een significante relatie met 'deelname: leren van collega's'. 'Innovatieve houding leerkrachtenteam' en 'formele relaties' hebben een positieve relatie met 'deelname: leren van collega's'. Van deze twee vertoont de variabele 'formele relaties' de sterkste samenhang ($\beta=.61$,

$p < .001$). De β -waarde van 'doelgerichtheid' is negatief: binnen scholen waar het leerkrachtenteam meer gefocust is op de schooldoelen, nemen leerkrachten minder deel aan het leren van collega's. Voor de variabele 'deelname: collectieve leeractiviteiten' zijn beide modellen significant (model 1: $F(1,244)=8.46, p < .01$, model 2: $F(5,240)=8.72, p < .001$). 3.4% van de verklaarde variantie is te wijten aan 'onderwijservaring' ($R^2=.034$). 'Professionaliteit schoolcultuur' is verantwoordelijk voor 12% van de verklaarde variantie ($\Delta R^2=.120$). De variabelen 'schoolhoofd', 'doelgerichtheid' en 'formele relaties' hebben een significante relatie met de variabele 'deelname: collectieve leeractiviteiten'. 'Schoolhoofd' en 'formele relaties' vertonen een significante, positieve samenhang met 'deelname: collectieve leeractiviteiten' waarbij de variabele 'formele relaties' de hoogste β -waarde heeft ($\beta=.21, p < .05$). De variabele 'doelgerichtheid' heeft ook hier een negatieve β -waarde ($\beta=-.17, p < .05$). De variabele 'onderwijservaring' vertoont een significante samenhang met de variabele 'deelname: individuele leeractiviteiten' ($F(1,243)=4.89, p < .05$). 'Onderwijservaring' staat in voor 2% van de verklaarde variantie ($R^2=.020$). 'Professionaliteit schoolcultuur' levert geen significante bijdrage ($F(5,239)=1.90, p > .05$).

Uit deze analyse blijkt dat slechts enkele deelvariabelen van 'professionaliteit schoolcultuur' significant samenhangen met enkele deelvariabelen van 'deelnamefrequentie professionaliseringsactiviteiten'. 'Formele relaties' vertoont de hoogste, positieve samenhang met 'deelname: leren van collega's' en 'deelname: collectieve leeractiviteiten'. 'Innovatieve houding leerkrachtenteam' hangt enkel significant, positief samen met 'deelname: leren van collega's' en 'schoolhoofd' met 'deelname: collectieve leeractiviteiten'. Verder heeft de variabele 'doelgerichtheid' een negatieve relatie met 'deelname: leren van collega's' en 'deelname: collectieve leeractiviteiten'.

Een tweede hiërarchische meervoudige regressieanalyse werd uitgevoerd om na te gaan of er een relatie bestaat tussen het expertiseniveau van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs en hun deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Om dit te controleren werden in model 2 de drie deelvariabelen van 'deelnamefrequentie professionaliseringsactiviteiten' ingevoerd. Ten slotte is er bekeken of de relatie tussen 'professionaliteit schoolcultuur' en 'expertiseniveau' gemedieerd wordt door 'deelnamefrequentie professionaliseringsactiviteiten'. Hiervoor werden in model 3 (van dezelfde analyse) de vier deelvariabelen van 'professionaliteit schoolcultuur' ingevoerd. Model 1 is significant voor beide deelvariabelen van 'expertiseniveau': ($F(1, 240)=16.74, p < .001$ voor de variabele 'monitoren en bevorderen leren van leerlingen' en $F(1, 242)=10.49, p=.001$ voor de variabele 'hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit'). Dit houdt in dat er een significante samenhang is tussen de variabele 'onderwijservaring' en beide deelvariabelen van 'expertiseniveau' (zoals al bleek uit de analyse bij deelvraag A). Bij 'monitoren en bevorderen leren van leerlingen' is 6.5% ($R^2=.065$) van de verklaarde variantie toe te schrijven aan de variabele 'onderwijservaring' en bij de variabele 'hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit' wordt 4.2% ($R^2=.042$) van de variantie verklaard door

de variabele ‘onderwijservaring’. De resultaten van deze analyse zijn weergegeven in Tabel 13 (Bijlage 16).

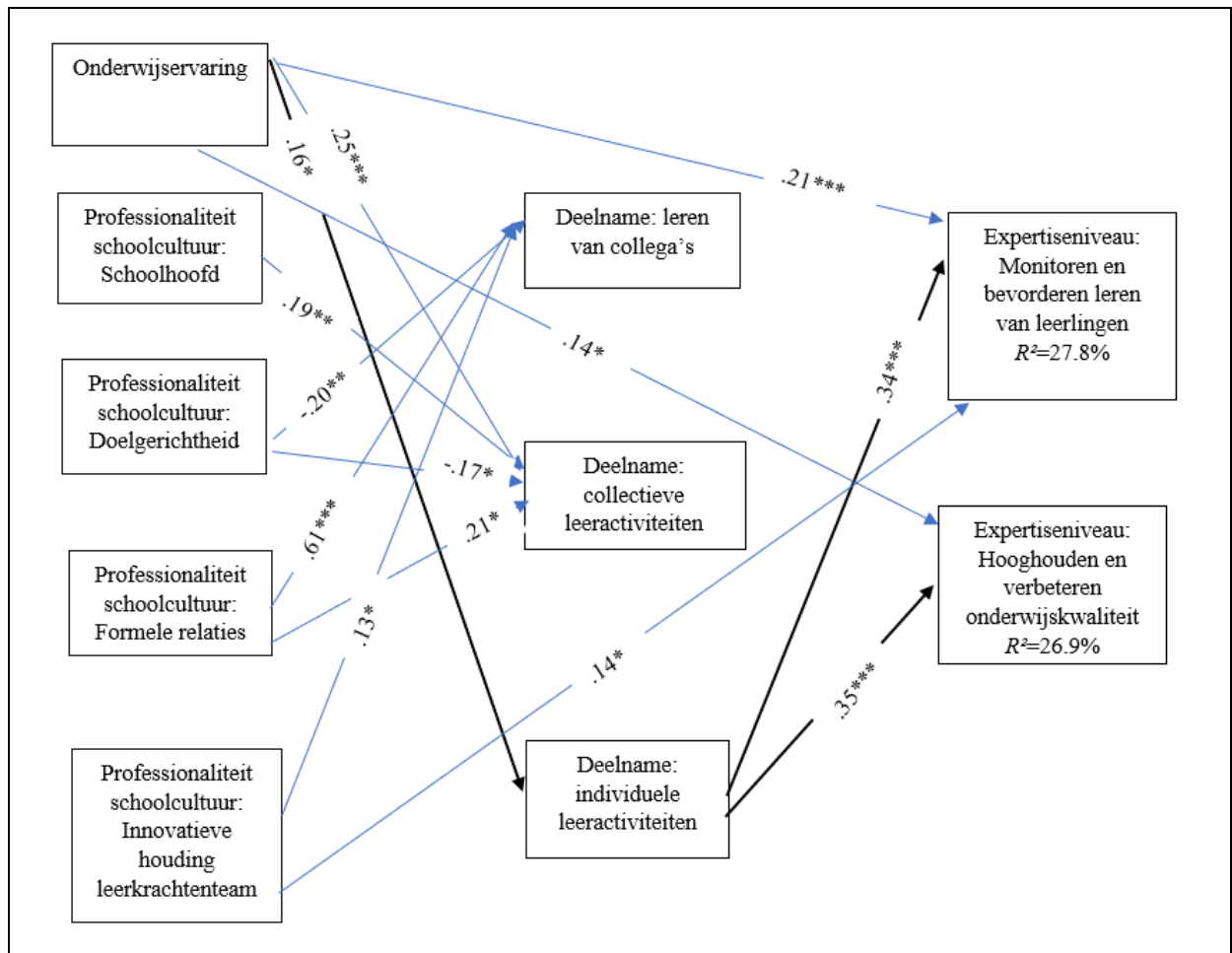
Model 2 blijkt significant voor de variabele ‘monitoren en bevorderen leren van leerlingen’ ($F(4,237)=18.44, p<.001$) en de variabele ‘hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit’ ($F(4,239)=19.69, p<.001$). Door de toevoeging van de deelvariabelen van ‘deelnamefrequentie professionaliseringsactiviteiten’ wordt de verklaarde variantie met 17.2% verhoogd bij de variabele ‘monitoren en bevorderen leren van leerlingen’ en met 20.6% bij de variabele ‘hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit’. De variabelen ‘deelname: collectieve leeractiviteiten’ en ‘deelname: individuele leeractiviteiten’ vertonen een significant, positief verband met ‘monitoren en bevorderen leren van leerlingen’. Hierbij heeft de variabele ‘deelname: individuele leeractiviteiten’ de hoogste β -waarde ($\beta=.34, p<.001$). Met de variabele ‘hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit’ heeft enkel de variabele ‘deelname: individuele leeractiviteiten’ een significante, positieve relatie.

Deze resultaten wijzen uit dat er enkel een significant, positief verband is tussen beide deelvariabelen van ‘expertiseniveau’ en ‘deelname: individuele leeractiviteiten’ en tussen ‘monitoren en bevorderen leren van leerlingen’ en ‘deelname: collectieve leeractiviteiten’.

Model 3 is wederom significant voor beide deelvariabelen van ‘expertiseniveau’ (‘monitoren en bevorderen leren van leerlingen’ $F(8,233)=11.21, p<.001$ en ‘hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit’ $F(8,235)=10.82, p<.001$). De verklaarde variantie bij ‘monitoren en bevorderen leren van leerlingen’ wordt slechts met 4.1% verhoogd door de toevoeging van de deelvariabelen van ‘professionaliteit schoolcultuur’. Voor de variabele ‘hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit’ neemt de verklaarde variantie toe met 2.1% maar deze verhoging is niet significant ($F_{\text{change}}(4,235)=1.72, p>.05$). De variabele ‘deelname: individuele leeractiviteiten’ behoudt haar significante, positieve relatie met beide deelvariabelen van ‘expertiseniveau’. Voor de variabele ‘monitoren en bevorderen leren van leerlingen’ blijven de β -waardes in model 2 en 3 gelijk voor de variabele ‘deelname: individuele leeractiviteiten’. Voor de variabele ‘hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit’ stijgt de β -waarde van $\beta=.34$ ($p<.001$) naar $\beta=.35$ ($p<.001$) voor ‘deelname: individuele leeractiviteiten’. ‘Deelname: collectieve leeractiviteiten’ heeft nu geen significante relatie meer met ‘monitoren en bevorderen leren van leerlingen’. Voor de deelvariabelen van ‘professionaliteit schoolcultuur’ blijkt enkel de variabele ‘innovatieve houding leerkrachtenteam’ significant samen te hangen ($\beta=.14, p<.05$) met de variabele ‘monitoren en bevorderen leren van leerlingen’.

De resultaten van de bovenstaande meervoudige regressieanalyses en mediatoranalyse om een antwoord te vinden op deelvraag B zijn in een pad diagram weergegeven in Figuur 3. Hieruit komt naar voren dat de mate waarin de schoolcultuur gedragen en geleid wordt door het schoolhoofd een significant verband vertoont met de deelname aan collectieve leeractiviteiten, dat de mate van innovatieve houding van het leerkrachtenteam samenhangt met het deelnemen aan leren van collega’s

en dat de mate van formele relaties binnen het schoolteam en de mate van doelgerichtheid een significante relatie hebben met de deelname aan het leren van collega's en collectieve leeractiviteiten. Enkel de mate van innovatieve houding van het leerkrachtenteam heeft een significante relatie met het monitoren en bevorderen van het leren van leerlingen. Deze relatie wordt niet gemedieerd door de deelnamefrequentie van professionaliseringsactiviteiten. Wel wordt de relatie tussen de controlevariabele 'onderwijservaring' en beide deelvariabelen van 'expertiseniveau' gemedieerd door 'deelname: individuele leeractiviteiten'.



Figuur 3. Resultaten van de regressiemodellen van deelvraag B (mediator= de deelvariabelen van 'deelnamefrequentie professionaliseringsactiviteiten'). De zwarte lijnen duiden aan dat de indirect relatie van de onafhankelijke variabele via de mediator significant is. De waardes bij de pijlen zijn de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.2.3. Deelvraag C

Deelvraag C luidt: Wordt de relatie tussen de mate van professionaliteit van de schoolcultuur (met name de mate waarin de schoolcultuur gedragen en geleid wordt door het schoolhoofd, de mate van doelgerichtheid, de mate van formele relaties binnen het schoolteam en de mate van innovatieve houding van het leerkrachtenteam) en het expertiseniveau (met name de mate van monitoren en

bevorderen van het leren van leerlingen en de mate van hooghouden en verbeteren van de onderwijskwaliteit) van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs gemedieerd door de ervaren effectiviteit van hun professionaliseringsactiviteiten (met name de ervaren effectiviteit van het overleggen met collega's, het samenwerken met collega's en de individuele en formele leeractiviteiten)?

Allereerst werd er gekeken of er wel sprake is van een relatie tussen 'professionaliteit schoolcultuur' en 'effectiviteit professionaliseringsactiviteiten'. De variabele 'effectiviteit professionaliseringsactiviteiten' bestaat uit vier deelvariabelen: 'effect: overleggen met collega's', 'effect: samenwerken met collega's', 'effect: individuele leeractiviteiten' en 'effect: formele leeractiviteiten'.

Bij de eerste analyse met de variabele 'effect: overleggen met collega's' als afhankelijke variabele werden er enkele outliers uit de analyse gefilterd. Aangezien Tabachnick en Fidell (2013) aangeven dat outliers cases zijn met standardized residuals van meer dan 3.29 en minder dan -3.29 werd case 122 (standardized residual van 4.04) uit de analyse geweerd. Vervolgens werd case 68 ook uit de verdere analyse gehaald (standardized residual van 3.33).

Voor de variabele 'effect: overleggen met collega's' is de variabele 'onderwijservaring' niet significant ($F(1,242)=3.77, p>.05$) maar 'professionaliteit schoolcultuur' is dat wel ($F(5,238)=21.02, p<.001$). 29.1% van de variantie in 'effect: overleggen met collega's' wordt verklaard door 'professionaliteit schoolcultuur' ($\Delta R^2=.291$). Tabel 14 (Bijlage 17) bevat de resultaten van de analyse. Enkel de variabele 'formele relaties' hangt significant samen ($\beta=.50, p<.001$) met 'effect: overleggen met collega's'.

Voor de variabele 'effect: samenwerken met collega's' zijn beide modellen significant (model 1: $F(1,244)=11.97, p=.001$, model 2: $F(5,240)=15.91, p<.001$). 4,7% ($R^2=.047$) van de verklaarde variantie is toe te schrijven aan 'onderwijservaring' en 20.2% ($\Delta R^2=.202$) door 'professionaliteit schoolcultuur'. De variabelen 'onderwijservaring', 'schoolhoofd' en 'doelgerichtheid' hebben een significante, negatieve relatie met de variabele 'effect: samenwerken met collega's'. De variabele 'effect: samenwerken met collega's' hangt positief samen met de variabele 'formele relaties'. Van de drie variabelen die een relatie hebben met 'effect: samenwerken met collega's' heeft de variabele 'formele relaties' de sterkste β -waarde ($\beta=.59, p<.001$).

Zowel voor de variabele 'effect: individuele leeractiviteiten' (model 1: $F(1, 244)= 0.14, p>.05$, model 2: $F(5, 240)= 1.78, p>.05$) als voor de variabele 'effect: formele leeractiviteiten' (model 1: $F(1, 244)= 0.00, p>.05$, model 2: $F(5, 240)= 1.81, p>.05$) zijn beide modellen niet significant.

Net als bij de variabele 'deelnamefrequentie professionaliseringsactiviteiten' vertonen niet alle deelvariabelen van 'professionaliteit schoolcultuur' een significante samenhang met 'effectiviteit professionaliseringsactiviteiten'. De deelvariabelen 'schoolhoofd' en 'doelgerichtheid' blijken een negatieve relatie met de deelvariabele 'effect: samenwerken met collega's' te hebben en de

deelvariabele ‘formele relaties’ heeft enkel een positieve relatie met ‘effect: overleggen met collega’s’ en samenwerken met collega’s’.

Vervolgens is een hiërarchische meervoudige regressieanalyse uitgevoerd om te onderzoeken of de ervaren effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten samenhangt met het expertiseniveau van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs. Hiervoor werden in model 2 de vier deelvariabelen van de variabele ‘effectiviteit professionaliseringsactiviteiten’ ingevoerd.

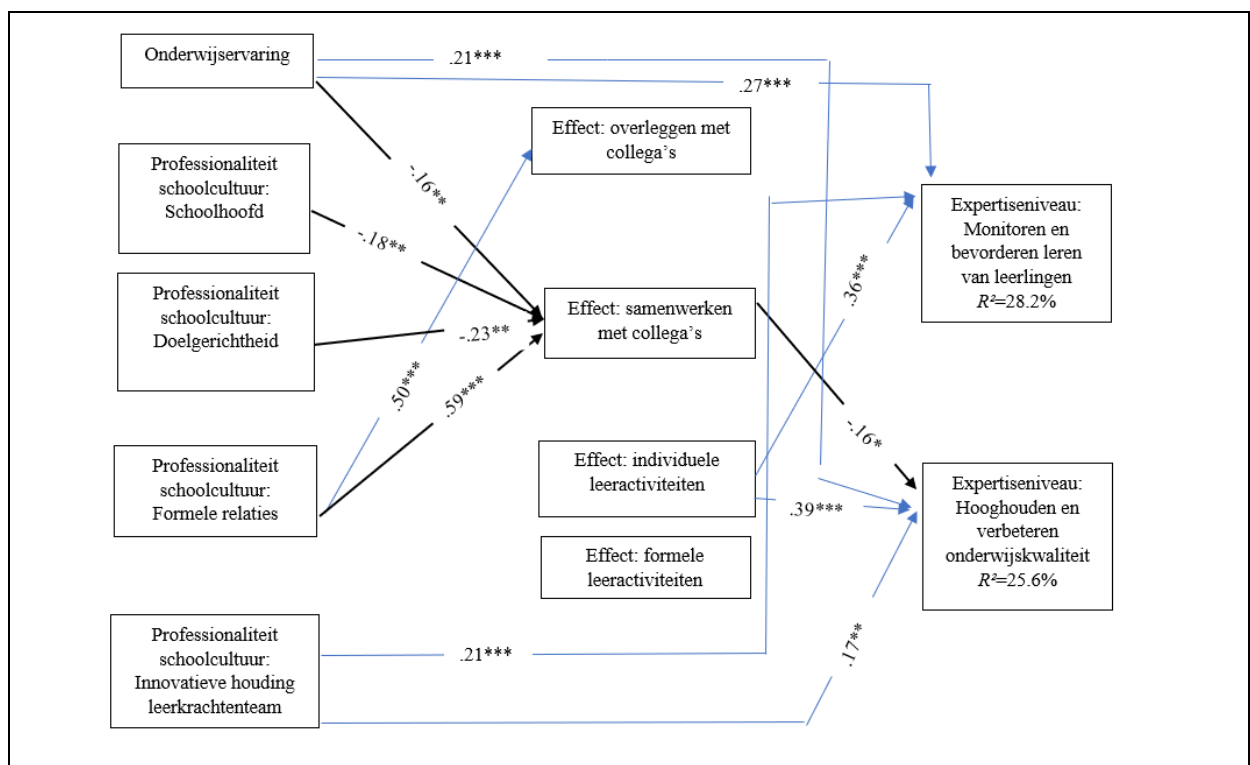
Model 1 is significant voor beide deelvariabelen van ‘expertiseniveau’: ‘monitoren en bevorderen leren van leerlingen’: $F(1,242)=17.48, p<.001$ en ‘hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit’: $F(1, 244)=11.09, p=.001$. Bij de variabele ‘monitoren en bevorderen leren van leerlingen’ wordt 6.7% ($R^2=.067$) van de variantie verklaard door de variabele ‘onderwijservaring’ en bij de variabele ‘hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit’ 4.3% ($R^2=.043$). In Tabel 15 (Bijlage 18) worden de resultaten van de analyse weergegeven.

Model 2 is eveneens significant voor beide deelvariabelen van ‘expertiseniveau’ (‘monitoren en bevorderen leren van leerlingen’: $F(5,238)=14.21, p<.001$ en ‘hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit’: $F(5, 240)=13.71, p<.001$). De toevoeging van de deelvariabelen van ‘effectiviteit professionaliseringsactiviteiten’ leidt tot een toename van 16.3% verklaarde variantie bij ‘monitoren en bevorderen leren van leerlingen’ ($\Delta R^2=.163$) en een verhoging van 17.9% ($\Delta R^2=.179$) verklaarde variantie bij ‘hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit’. De controlevariabele ‘onderwijservaring’ en de variabelen ‘effect: overleggen met collega’s’ en ‘effect: individuele leeractiviteiten’ blijken significant samenhangend te zijn met de variabele ‘monitoren en bevorderen leren van leerlingen’. De variabele ‘effect: individuele leeractiviteiten’ heeft de hoogste β -waarde ($\beta=.32, p<.001$). Enkel de variabele ‘effect: formele leeractiviteiten’ vertoont geen significante samenhang met de variabele ‘hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit’. Ook voor de variabele ‘hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit’ heeft de variabele ‘effect: individuele leeractiviteiten’ de hoogste β -waarde ($\beta=.36, p<.001$). De variabele ‘effect: samenwerken met collega’s’ heeft een negatieve relatie met ‘hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit’ ($\beta=-.16, p<.05$). Deze resultaten wijzen uit dat niet alle deelvariabelen van ‘effectiviteit professionaliseringsactiviteiten’ een significant verband vertonen met de deelvariabelen van ‘expertiseniveau’.

Door de toevoeging van de vier deelvariabelen van ‘professionaliteit schoolcultuur’ in model 3 wordt nagegaan of de relatie tussen ‘professionaliteit schoolcultuur’ en ‘expertiseniveau’ gemedieerd wordt door ‘effectiviteit professionaliseringsactiviteiten’. Het derde model is significant voor beide deelvariabelen van ‘expertiseniveau’ (‘monitoren en bevorderen leren van leerlingen’: $F(9, 234)=10.20, p<.001$ en ‘hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit’: $F(9, 236)=9.04, p<.001$). De toename van de verklaarde variantie is voor beide deelvariabelen van ‘expertiseniveau’ significant. Bij ‘monitoren en bevorderen leren van leerlingen’ stijgt de verklaarde variantie met 5.2% ($\Delta R^2=.052$) en

bij ‘hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit’ met 3.4% ($\Delta R^2=.034$). De controlevariabele ‘onderwijservaring’ blijkt wederom een significante relatie te hebben met beide deelvariabelen van ‘expertiseniveau’. Verder hangen de variabelen ‘effect: individuele leeractiviteiten’ en ‘innovatieve houding leerkrachtenteam’ significant samen met de variabele ‘monitoren en bevorderen leren van leerlingen’. Met een β -waarde van .36 blijkt de variabele ‘effect: individuele leeractiviteiten’ de sterkste positieve relatie te hebben met ‘expertiseniveau’. De variabele ‘hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit’ hangt significant samen met de variabelen ‘effect: samenwerken met collega’s’, ‘effect: individuele leeractiviteiten’ en ‘innovatieve houding leerkrachtenteam’. Daar waar de variabele ‘effect: overleggen met collega’s’ in model 2 significant was voor beide deelvariabelen van ‘expertiseniveau’, is deze variabele in model 3 niet significant. De variabele ‘effect: samenwerking met collega’s’ heeft een negatieve relatie met de variabele ‘hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit’ ($\beta=-.16$, $p<.05$). De variabele ‘effect: individuele leeractiviteiten’ heeft de hoogste positieve β -waarde ($\beta=.39$, $p<.001$).

De resultaten van de bovenstaande meervoudige regressieanalyses en mediatoranalyse om een antwoord te vinden op deelvraag C zijn in een pad diagram weergegeven in Figuur 4. Hieruit wordt duidelijk dat de samenhang tussen de onafhankelijke variabelen ‘onderwijservaring’, ‘schoolhoofd’, ‘doelgerichtheid’ en ‘formele relaties’ en de afhankelijke variabele ‘hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit’ gemedieerd wordt door de variabele ‘effect: samenwerken met collega’s’.



Figuur 4. Resultaten van de regressiemodellen van deelvraag C (mediator= de deelvariabelen van ‘effectiviteit professionaliseringsactiviteiten’). De zwarte lijnen duiden aan dat de indirect relatie van

de onafhankelijke variabele via de mediator significant is. De waardes bij de pijlen zijn de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4. Conclusie en discussie

4.1. Conclusie

Dit onderzoek beantwoordt de onderzoeksvraag: wat is de relatie tussen de schoolcultuur en het expertiseniveau van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs en wordt deze relatie gemedieerd door de deelnamefrequentie en effectiviteit van hun professionaliseringsactiviteiten? Specifieker: Wat is de relatie van de eerder genoemde dimensies van professionaliteit van de schoolcultuur (schoolhoofd, doelgerichtheid, formele relaties binnen het schoolteam en de innovatieve houding van het leerkrachtenteam) met het expertiseniveau van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs en wordt deze relatie gemedieerd door de deelnamefrequentie en ervaren effectiviteit van hun professionaliseringsactiviteiten?

Conclusie deelvraag A: Er is een positieve relatie tussen de mate van innovatieve houding van het leerkrachtenteam en de mate van formele relaties binnen het schoolteam met het expertiseniveau. Die relatie is echter niet even sterk voor beide expertisevariabelen. De relatie verandert ook als er bij de analyses van deelvraag B en C rekening gehouden wordt met de deelnamefrequentie en ervaren effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten. Leerkrachten die werken in leerkrachtenteams waar een hogere mate van innovatieve houding heerst, vertonen een hoger expertiseniveau. De β -waarde van de innovatieve houding van het leerkrachtenteam stijgt nog lichtjes als de ervaren effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten wordt opgenomen in de regressieanalyse (bij de analyses van deelvraag C). Als men in de analyses rekening houdt met de deelnamefrequentie van leeractiviteiten (bij de analyses van deelvraag B) blijkt de mate van innovatieve houding van het leerkrachtenteam echter geen significante rol meer te spelen bij het hooghouden en verbeteren van de onderwijskwaliteit. Wel blijft de mate van innovatieve houding van het leerkrachtenteam een significante positieve relatie behouden met de expertisevariabele die het meest de kern van het leraarschap representeert. 'Monitoren en bevorderen leren van leerlingen' (32 items) omvat namelijk hoofdzakelijk het dagelijkse werk van een docent. De variabele 'hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit' (10 items) gaat meer over hoe leerkrachten vanuit hun visie op leren de onderwijskwaliteit proberen te handhaven en eventueel te verbeteren door onder andere verbanden te leggen met de leefwereld en onderdelen van het lesprogramma en door onderwijs betrokken initiatieven, de ouders, de omgeving en andere professionals te betrekken bij het lesgeven. Aanvankelijk lijkt het erop dat sterkere formele relaties binnen een leerkrachtenteam samen gaan met het beter monitoren en bevorderen van het leren van leerlingen. Die samenhang is echter niet meer

significant bij opname van de deelnamefrequentie van professionaliseringsactiviteiten in de regressieanalyse (bij de analyses van deelvraag B).

Conclusie deelvraag B: De deelnamefrequentie aan professionaliseringsactiviteiten is geen mediator van de relatie tussen de mate van professionaliteit van de schoolcultuur (met name de mate waarin de schoolcultuur gedragen en geleid wordt door het schoolhoofd, de mate van doelgerichtheid, de mate van formele relaties binnen het schoolteam en de mate van innovatieve houding van het leerkrachtenteam) en het expertiseniveau (de mate van monitoren en bevorderen van het leren van leerlingen en de mate van hooghouden en verbeteren van de onderwijskwaliteit) van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs.

Conclusie deelvraag C: Enkel de ervaren effectiviteit van het samenwerken met collega's treedt op als mediator van de relatie tussen de mate waarin de schoolcultuur gedragen en geleid wordt door het schoolhoofd, de mate van doelgerichtheid en de mate van formele relaties binnen het schoolteam en het hooghouden en verbeteren van de onderwijskwaliteit: Leerkrachten uit scholen waar de schoolcultuur minder gedragen en geleid wordt door het schoolhoofd, waar het schoolteam minder gefocust is op de schooldoelen, waar de formele relaties binnen het schoolteam sterker zijn of/ en die minder onderwijservaring hebben, ervaren een hogere effectiviteit van het samenwerken met collega's maar zijn minder goed in het hooghouden en verbeteren van de onderwijskwaliteit.

Verder blijkt uit de analyses bij deelvraag B en C dat niet alle deelvariabelen van 'professionaliteit schoolcultuur' een relatie vertonen met alle deelvariabelen van 'professionaliseringsactiviteiten' (zowel bij de deelnamefrequentie als bij de effectiviteit). Bovendien zijn sommige relaties negatief. Leerkrachten uit leerkrachtenteams met een hogere mate van innovatieve houding, nemen vaker deel aan het leren van collega's. Sterkere formele relaties binnen een schoolteam gaan niet enkel samen met het vaker leren van collega's maar de leerkrachten uit zulke teams geven aan vaker deel te nemen aan alle collegiale leeractiviteiten. Bovendien ligt bij die leerkrachten de ervaren effectiviteit van de collegiale leeractiviteiten ook hoger. Op scholen waar het team minder gefocust is op de schooldoelen, ligt de deelnamefrequentie aan collegiale leeractiviteiten hoger. Hoewel in de literatuur vaak gewezen wordt op de cruciale rol van het schoolhoofd bij de professionalisering van leerkrachten (cf. Berson, Nemanich, Waldman, Galvin, & Keller, 2006; James & McCormick, 2009; Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007) liggen in deze studie enkel het deelnemen aan collectieve leeractiviteiten en de ervaren effectiviteit van het samenwerken met collega's binnen zijn/haar invloedsfeer: Leerkrachten uit scholen waar de schoolcultuur meer gedragen en geleid wordt door het schoolhoofd nemen vaker deel aan collectieve leeractiviteiten. De ervaren effectiviteit van het samenwerken met collega's is bij hun dan weer lager.

Van alle professionaliseringsactiviteiten vertonen enkel de deelnamefrequentie en de ervaren effectiviteit van individuele leeractiviteiten een significante positieve samenhang met het

expertiseniveau. Tabellen 13 en 15 laten zien dat het aanvankelijke significante verband tussen het expertiseniveau en de deelname aan collectieve leeractiviteiten en de ervaren effectiviteit van het overleggen met collega's verdwijnt als de deelvariabelen van 'professionaliteit schoolcultuur' opgenomen worden in de analyses. Uit die tabellen wordt ook duidelijk dat de deelnamefrequentie en ervaren effectiviteit van leeractiviteiten verantwoordelijk zijn voor het grootste deel van de verklaarde variantie van het expertiseniveau in deze studie.

Hoewel onderwijsservaring een controlevariabele is en dus geen deel uitmaakt van het theoretisch model, neemt deze een aanzienlijk deel van de variantie voor haar rekening. Naast het directe effect van de onderwijsservaring op het expertiseniveau blijkt uit de analyses dat leerkrachten naarmate ze langer in het onderwijs staan, vaker individuele leeractiviteiten ondernemen en een hoger expertiseniveau hebben. Verder ligt bij leerkrachten met minder onderwijsservaring de ervaren effectiviteit van het samenwerken met collega's hoger maar deze leerkrachten zijn minder goed in het handhaven en verbeteren van de onderwijskwaliteit.

Algemeen kan geconcludeerd worden dat de deelnamefrequentie en ervaren effectiviteit van individuele leeractiviteiten en de mate van innovatieve houding van het leerkrachtenteam positief samenhangen met het expertiseniveau. De ervaren effectiviteit van het samenwerken met collega's treedt op als mediator van de relatie van de mate waarin de schoolcultuur gedragen en gevormd wordt door het schoolhoofd, de mate van doelgerichtheid en de mate van formele relaties binnen het schoolteam met het expertiseniveau. Verder speelt ook onderwijsservaring een significante rol bij de ontwikkeling van leerkrachtexpertise.

4.2. Discussie

De mate van innovatieve houding van het leerkrachtenteam vertoont een significante, positieve samenhang met het expertiseniveau. Het belang van zo'n houding, hetzij binnen een schoolcultuur hetzij bij de leerkrachten zelf, werd in 2009 reeds aangehaald door Ericsson. Hij stelde dat het leren ontdekken en kijken naar nieuwe standaarden van expert-performance, die versterkt worden door veranderende omgevingen, een belangrijk aspect voor de expertiseontwikkeling is.

Hoewel in dit onderzoek wordt gefocust op de relatie van de dimensies van professionaliteit van de schoolcultuur (schoolhoofd, doelgerichtheid, formele relaties binnen het schoolteam en de innovatieve houding van het leerkrachtenteam) met het expertiseniveau, waarbij de professionaliseringsactiviteiten als mediator worden beschouwd, blijkt uit de verklaarde variantie dat het expertiseniveau een sterkere samenhang vertoont met professionaliseringsactiviteiten en dit zowel voor de deelnamefrequentie als voor de ervaren effectiviteit van die activiteiten.

Van al die professionaliseringsactiviteiten hebben enkel de individuele leeractiviteiten (deelnamefrequentie en ervaren effectiviteit) een directe positieve relatie met het expertiseniveau.

Hiermee toont deze studie aan, net als het onderzoek van Rietjens (2017) bij Nederlandse leerkrachten basisonderwijs, dat de expertiseontwikkeling van de (Vlaamse) leerkrachten lager onderwijs eerder een individuele aangelegenheid is. De collegiale leeractiviteiten waarbij vanuit de literatuur vaak leerwinst wordt gesuggereerd (cf. Merchi et al., 2016; Van Veen et al., 2010), spelen een beperkte tot geen rol bij expertiseontwikkeling. Waarvoor deze leeractiviteiten wel ingeschakeld moeten worden, moet nog onderzocht worden. Zo zouden collegiale leeractiviteiten belangrijk kunnen zijn voor het samen vaststellen van prioriteiten om vervolgens hieraan activiteiten te koppelen. Vervolgonderzoek zou zich ook kunnen richten op de vraag: hoe moeten de collegiale leeractiviteiten er uitzien om wel een effect te hebben op het expertiseniveau? Denk hierbij aan randvoorwaarden zoals vertrouwen, de erkenning van elkaars expertise en een reflectieve dialoog.

Het ontbreken van een relatie tussen de individuele leeractiviteiten en de in deze studie onderzochte dimensies die een indicatie zijn van de mate van professionaliteit van een schoolcultuur kan verklaard worden doordat individuele leeractiviteiten niet plaats- en tijdsgebonden zijn. Leerkrachten moeten de meeste van die leeractiviteiten niet per se op school tijdens de schooluren uitvoeren en zijn daarbij minder afhankelijk van de cultuur die op een school heerst. Bovendien is het lesgeven in Vlaanderen nog vaak een individuele activiteit (Deneire et al., 2014), waardoor het hoofdzakelijk de leerkracht en niet de schoolcultuur is die bepaalt of en hoe het geleerde gebruikt wordt in de praktijk, met andere woorden hoe effectief individuele leeractiviteiten zijn.

De ervaren effectiviteit van het samenwerken met collega's treedt op als mediator: leerkrachten die in scholen werken waar de formele relaties binnen het team sterker zijn, waar de schoolcultuur in hun ogen meer gedragen en geleid wordt door het schoolhoofd, waar er minder gefocust wordt op de schooldoelen of/en met minder onderwijsservaring, ervaren een hogere effectiviteit van het samenwerken met collega's en zijn tegelijkertijd minder goed in het hooghouden en verbeteren van de onderwijskwaliteit. Uit deze mediatie kun je afleiden dat een leerkrachtenteam nood heeft aan sturing, hetzij van een schoolhoofd hetzij door een gemeenschappelijke focus op de schooldoelen. Wanneer die sturing als onvoldoende wordt ervaren, compenseren leerkrachten dit door de effectiviteit van het samenwerken te verhogen. Wellicht zorgt dit samenwerken ervoor dat het niveau van het onderwijs op orde is en blijft maar voor de ontwikkeling en verbetering van leerkracht-expertise heb je meer nodig. Die nood aan sturing valt ook op bij de andere onderzoeksresultaten: leerkrachten die minder doelgerichtheid ervaren binnen hun school, nemen vaker deel aan collegiale leeractiviteiten. Als je de (ervaren) verhoogde effectiviteit van het samenwerken met collega's als compensatie gaat bekijken, schuilt daarin wellicht ook de verklaring waarom de (ervaren) verhoogde effectiviteit van het samenwerken met collega's toch samengaat met het minder goed hooghouden en verbeteren van de onderwijskwaliteit door de leerkrachten. Het samenwerken is hier namelijk niet

geïmplementeerd met het oog op bevordering van het expertiseniveau en er is waarschijnlijk ook niet expliciet, constructief, op schoolniveau gewerkt aan samenwerkingscompetenties.

De formele relaties binnen een schoolteam hebben niet enkel een positieve relatie met de ervaren effectiviteit van het samenwerken met collega's maar met alle collegiale leeractiviteiten (deelnamefrequentie en effectiviteit). In tegenstelling tot wat März et al. (2012) in hun onderzoek vinden, wordt het uitwisselen van schoolinterne expertise door collegiale leeractiviteiten (bijvoorbeeld klasbezoeken) in deze studie niet geremd door de vrees voor vertroebelde collegiale relaties, maar lijkt het juist door goede formele relaties te worden bevorderd. Goede formele relaties lijken een voorwaarde te zijn voor die leeractiviteiten.

Het positieve verband tussen de onderrijversvaring en het expertiseniveau is ook in de onderzoeken van Brunt-van Leeuwen (2012) en Rietjens (2017) gevonden. Ericsson (2009) erkent dat ervaring binnen een domein belangrijk is om adequaat te functioneren maar plaatst hierbij wel de kanttekening dat ervaring niet altijd resulteert in het bereiken van superieure (expert) prestaties. Naast de directe relatie tussen de onderrijversvaring en het expertiseniveau is er ook een door de deelname aan individuele leeractiviteiten gemedieerde relatie gevonden die sterker is: leerkrachten met meer onderrijversvaring ondernemen vaker individuele leeractiviteiten en vertonen een hoger expertiseniveau. Dat leerkrachten met meer ervaring vaker zo'n leeractiviteiten ondernemen kan verklaard worden met behulp van het onderzoek van Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke en Baumert (2011). Zij tonen aan dat leerkrachten met meer ervaring meer vakliteratuur lezen wat meestal een individuele leeractiviteit is. Richter et al. (2011) zoeken de verklaring in het feit dat oudere leerkrachten meer aangetrokken worden tot zelfsturend leren, wat in dit onderzoek zou kunnen gelden voor het deelnemen aan alle individuele leeractiviteiten.

Deze studie is zowel theoretisch als praktisch van belang. Naast de empirische bijdrage aan de theorie rond expertiseontwikkeling, professionaliseringsactiviteiten en schoolcultuur heeft ze geleid tot betrouwbare vragenlijsten met een gedegen constructievaliditeit die ingezet kunnen worden in de onderzoeks- en onderrijvspraktijk. Dat hier vanuit de praktijk daadwerkelijk vraag naar is, is gebleken tijdens het onderzoek.

Deze resultaten kunnen instanties zoals de Vlaamse Overheid, de diverse onderrijvsnetten, scholengemeenschappen en scholen helpen doelgerichter te werken aan de expertise van hun personeel en de vormgeving van hun schoolcultuur en professionaliseringsplannen.

4.3. Beperkingen en vervolgonderzoek

In dit onderzoek moeten enkele beperkingen worden onderkend. Een eerste beperking betreft de procedure: het merendeel van de participanten is indirect aangeschreven. Doordat de onderzoeker slechts toegang had tot de e-mailadressen van enkele Vlaamse leerkrachten lager onderrijvs moest er

gerekend worden op de goodwill van directies om een e-mail met de link naar de vragenlijst en de twee daaropvolgende herinneringsmails te verspreiden onder hun leerkrachtenteam. Diverse directies reageerden hierop dat hun leerkrachtenteam reeds overbevraagd werd of te kampen had met een te hoge werkdruk. Hierdoor zijn heel wat mogelijke respondenten nooit geïnformeerd over dit onderzoek en de mogelijkheid tot deelname. In vervolgonderzoek is het aangewezen om de leerkrachten persoonlijk aan te schrijven.

Een tweede beperking betreft de onderzoeksmethode: het invullen van de vragenlijsten was op vrijwillige basis. Dit zorgde voor een laag responspercentage. Slechts een selecte groep van (gemotiveerde) respondenten heeft de enquête ingevuld. Hierdoor kan er sprake zijn van selectiebias en komt de generaliseerbaarheid in het gedrang. Grotere aselechte steekproeven kunnen de precisie van de vragenlijsten en de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten bevorderen.

Een laatste beperking betreft de het gebruik van de vragenlijsten: hoewel de gebruikte vragenlijsten betrouwbare meetinstrumenten bleken te zijn, gaat men hierbij uit van zelf-rapportering. Zelf-rapportering kan zorgen voor onder- of overschatting, sociaal wenselijke antwoorden of het gemakzuchtig invullen van de vragenlijsten vanwege de lengte ervan. Uit de opmerkingen van de respondenten blijkt ook dat sommigen de vragenlijst te lang vonden. Met een mixed methode-onderzoek kan men die bias door zelf-rapportering opvangen.

Zoals in de discussiesectie reeds is aangehaald zou vervolgonderzoek zich zeker moeten richten op de rol van collegiale leeractiviteiten. Te meer omdat de leerwinst voor de leerkrachten van deze activiteiten tegenwoordig vaak in de literatuur wordt benadrukt (cf. Merchi et al., 2016; Van Veen et al., 2010) en omdat men vanuit het beleid reeds jarenlang het samenwerken met collega's promoot (cf. Crevits, 2014; Smets, 2009).

Uit opmerkingen van respondenten blijkt dat in vervolgonderzoek de bewoording 'alle leerlingen' moet worden vervangen door 'de meerderheid van de leerlingen' en de gezinssituatie en het opleidingsniveau moeten worden opgenomen in de vragenlijsten. De bewoording 'alle leerlingen' wordt door veel respondenten als te alomvattend ervaren. De gezinssituatie kan bepalend zijn voor de tijd die men heeft om professionaliseringsactiviteiten te ondernemen. Het opleidingsniveau gaat samen met (onderwijs)ervaring. Iemand die langer ergens werkt, heeft een grotere kans op een hoger opleidingsniveau door de diverse bijkomende opleidingen die men in de loop der jaren gevolgd heeft. Het onderzoek van Rietjens (2017) laat trouwens zien dat daar waar ervaring in haar studie geen samenhang vertoonde met de professionaliseringsactiviteiten, er meestal wel sprake was van een relatie tussen het opleidingsniveau en de professionaliseringsactiviteiten.

Deze studie biedt een stevige basis om verder onderzoeken te doen naar de ontwikkeling van expertise en de rol die de schoolcultuur en de professionaliseringsactiviteiten daarbij kunnen spelen. Om het dynamische karakter van de schoolcultuur, de (effectiviteit van) professionaliserings-

activiteiten en het expertiseniveau beter te kunnen vatten, wordt aanbevolen om een longitudinaal onderzoek te voeren waarbij naast de huidige kwantitatieve onderzoeksmethode ook kwalitatieve onderzoeksmethodes gebruikt worden zoals het afnemen van interviews om bijvoorbeeld antwoorden te verduidelijken of het uitvoeren van klas- en schoolobservaties om het handelen van directies, leerkrachten en leerlingen in kaart te brengen. Om de heersende schoolcultuur correct te vatten zou men er ook op moeten toezien dat er meerdere leerkrachten van een school als respondent geselecteerd worden.

Het is aangewezen om de vragenlijst leerkrachtexpertise in de toekomst te reviseren. Wat men precies tot beroepsexpertise rekent, is namelijk tijdsafhankelijk (Ericsson, 2006) en cultuurafhankelijk (Berliner, 2001). Zo was klassikaal lesgeven vroeger dé manier van onderwijzen terwijl een leerkracht nu meer gericht is op de leerling als individu. Ook wordt leerlingenparticipatie in de Westerse cultuur hoog in het vaandel gedragen terwijl deze in de Indiase cultuur met opzet gelimiteerd wordt (Berliner, 2001).

Uit de literatuur wordt duidelijk dat de grootte van een school een rol kan spelen in de vorming van een schoolcultuur en bij het inrichten van professionaliseringsactiviteiten. Zo hechten grotere scholen meer belang aan innovatie en verandering dan kleinere scholen (Maslowski, 2001). Bovendien ontstaat er een positieve overlegcultuur als overlegmomenten ingeroosterd zijn. Organisatorisch is dit echter niet mogelijk in kleine scholen (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2004). Of de schoolgrootte inderdaad van belang is, moet vervolgonderzoek uitwijzen.

5. Referenties

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature of expertise*. Chicago, IL: Open Court.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Berson, Y., Nemanich, L. A., Waldman, D. A., Galvin, B. M., & Keller, R. T. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 577-594. doi:10.1016/j.leaqua.2006.10.003
- Brunt-van Leeuwen, M. (2012). *Professionele leeractiviteiten en expertise van (V) SO-leerkrachten op de werkplek. Onderzoek naar de identificatie van professionele leeractiviteiten en de relatie tussen het uitvoeren van professionele leeractiviteiten op de werkplek en expertise van leerkrachten in het speciaal onderwijs, cluster 3* (Master thesis, Open Universiteit Nederland). Verkregen van <http://hdl.handle.net/1820/4460>
- Cameron, K., & Quinn, R. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the Competing Values Framework*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Harlow, Engeland: Pearson.
- Crevits, H. (2014). *Beleidsnota onderwijs 2014-2019*. Verkregen van <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1049415>
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383-412. doi:10.3102/00346543076003383
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leader*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deneire, A., Faddar, J., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2014). *Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders. Eerste resultaten van de Teaching And Learning International Survey (TALIS) 2013*. Verkregen van <http://www.oecd.org/education/school/Flanders-TALIS-2013-Vlaams-Rapport-Webversie.pdf>
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136. doi:10.1348/000709900158001
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 247-273. doi:10.1080/158037042000225245

- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406. doi:10.1037/0033-295X.100.3.363
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Red.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 685-705). Cambridge, Engeland: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (2009). Enhancing the development of professional performance: implications from the study of deliberate practice. In K. A. Ericsson (Red.), *Development of professional expertise: Toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments* (pp. 405- 431). Cambridge, Engeland: Cambridge University Press.
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). *School culture rewired: How to define, assess and transform it*. Alexandria, VA: ASCD.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne, Victoria, Australia.
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam, Nederland: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Herling, R. W. (2000). Operational definitions of expertise and competence. *Advances in Developing Human Resources*, 2(1), 8-21. doi:10.1177/152342230000200103
- Het Vlaams ministerie van onderwijs en vorming. (z.j.a). *Nascholing: de rol van school en leraar*. Verkregen op 25 mei 2019, van <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nascholing-de-rol-van-school-en-leraar>
- Het Vlaams ministerie van onderwijs en vorming. (z.j.b). *Professionaliseren: wie, hoe en waarom?* Verkregen op 25 mei 2019, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/professionaliseren-wie-hoe-en-waarom>
- Het Vlaams ministerie van onderwijs en vorming. (z.j.c). *Scholen gewoon lager onderwijs*. Verkregen op 25 mei 2019, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijst.aspx?hz=1&hs=211>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations. Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival*. Maidenhead, UK: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to teach. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 973-982. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.023>

- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. doi:10.1016/S0742-051X(02)00101-4
- Kyndt, E., & Baert, H. (2013). Antecedents of employees' involvement in workrelated learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 83, 273-313. doi:10.3102/0034654313478021
- Kyndt, E., Govaerts, N., Verbeek, E., & Dochy, F. (2014). Development and validation of a questionnaire on informal workplace learning outcomes: A study among socio-educational care workers. *British Journal of Social Work*, 44, 2391-2410. doi:10.1093/bjsw/bct056
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.4.451.3495>
- März, V., Snauwaert, I., & Kelchtermans, G. (2012). *Professionalisering in de praktijk. Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen*. Verkregen van <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties>
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance* (Dissertatie, Universiteit Twente, Nederland). Verkregen van <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6074941>
- Merchi, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Verkregen van http://www.bellon.ugent.be/nieuws/nieuws2016/Professionalisering_voor_leraren.pdf
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2004). *Onderwijsspiegel*. Verkregen van <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/2002-2003.pdf>
- National Board for Professional Teaching Standards (2012). *Middle childhood generalist standards*. Verkregen van: <http://boardcertifiedteachers.org/sites/default/files/MC-GEN.pdf>
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS (3th ed.)*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126. doi:10.1016/j.tate.2010.07.008

- Rietjens, M. M. G. (2017). *Een professionele schoolcultuur, professionele leeractiviteiten op de werkplek en leerkrachtexpertise in het primair onderwijs* (Master thesis, Open Universiteit Nederland). Verkregen van [file:///C:/Users/marcb/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Masterthesis_851602736%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/marcb/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Masterthesis_851602736%20(1).pdf)
- Sawchuk, P. H. (2008). Theories and methods for research on informal learning and work: Towards cross-fertilization. *Studies in Continuing Education*, 30, 1-16. <https://doi.org/10.1080/01580370701628474>
- Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco, CA: JosseyBass.
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008) A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129–153. doi:10.1080/09243450802095278
- Smets, P. (2009). *Beleidsnota Onderwijs 2009-2014*. Verkregen van <https://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2009-2010/g202-1.pdf>
- Staessens, K. (1991a). *De professionele cultuur van basisscholen: Elke school heeft haar verhaal*. Leuven, België: Universitaire Pers.
- Staessens, K. (1991b). Ontwikkeling en validering van de Vragenlijst Professionele Cultuur van Basisscholen. *Pedagogische Studiën*, 68, 241-252.
- Stolp, S., & Smith, S.C. (1995). *Transforming school culture: stories, symbols, values and the leader's role*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, Engeland: Ministry of Education.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130–154. doi:10.1016/j.edurev.2007.12.001
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. (2006). From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. In P. Tynjälä, J. Välimaa, & G. Boulton-Lewis (Red.), *Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges* (pp. 73–88). Amsterdam, Nederland: Elsevier.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89. doi:10.1080/09243450500113977

- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leerkrachten. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leerkrachten*. Verkregen van http://www.comn.nu/wp-content/uploads/2013/06/review_professionele_ontw_leraren.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

6. Bijlages

Bijlage 1 Enquête

Schoolcultuur, deelnamefrequentie en effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten en expertise van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs

Beste leerkracht,

Deze vragenlijst is onderdeel van een scriptie rond de expertise van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs. Het doel van dit onderzoek is de relatie tussen de schoolcultuur en de leerkrachtexpertise na te gaan. Hierbij wordt ook gekeken naar de deelnamefrequentie en de effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten om die relatie eventueel beter te kunnen verklaren. Dit onderzoek maakt deel uit van een groter onderzoek naar de ontwikkeling van leerkrachtexpertise van het Welten-instituut. Voor leerkrachten die hun expertise willen vergroten en voor de Vlaamse Overheid, de diverse onderwijsnetten, de scholengemeenschappen en de scholen die willen investeren in de expertise van hun personeel is het belangrijk dat ze op de hoogte zijn van de factoren die hierop van invloed zijn.

Met deze vragenlijst wil ik informatie verzamelen over hoe leerkrachten hun schoolcultuur en expertise ervaren. Verder pols ik hoe vaak leerkrachten professionaliseringsactiviteiten ondernemen en hoe leerzaam zij die activiteiten vinden. De vragenlijst bestaat uit vier onderdelen:

1. Achtergrondinformatie
2. Schoolcultuur
3. Professionaliseringsactiviteiten (deelnamefrequentie en effectiviteit)
4. Leerkrachtexpertise

Het invullen van de vragenlijst duurt een halfuurtje. De gegevens die met deze vragenlijst worden verzameld, worden vertrouwelijk behandeld. Dit houdt in dat ze niet gebruikt worden voor commerciële doeleinden en ook anoniem in dit wetenschappelijk onderzoek verwerkt worden. Eender welke combinatie van deze verzamelde gegevens leidt niet tot een bepaald individu. Daarom wil ik u vragen de vragenlijst zo eerlijk mogelijk in te vullen. Er zijn geen gevolgen verbonden aan eender welk antwoord.

Alvast hartelijk bedankt voor uw bijdrage aan het onderzoek door het invullen van deze vragenlijst.

Met vriendelijke groeten,

Liesbeth van Stijn, studente Onderwijswetenschappen Open Universiteit.

Er zijn 104 vragen in deze enquête

Toestemmingsverklaring

Vooraleer u kunt deelnemen aan dit onderzoek moet u hiervoor toestemming verlenen.

Als deelnemer aan dit onderzoek verklaar ik dat ik:

- de informatiebrief (met de hyperlink naar deze vragenlijst) over het onderzoek gelezen heb en dat ik op de hoogte ben van de mogelijkheid om bijkomende informatie te verkrijgen via het e-mailadres van de onderzoekster: emc.vanstijn@studie.openuniversiteit.be of de begeleider: http://els.boshuizen@ou.nl
- uit vrije wil deelneem aan dit onderzoek.
- de toestemming geef om de gegevens uit de vragenlijst op vertrouwelijke en anonieme manier te bewaren, te verwerken en erover te rapporteren in deze scriptie.
- begrijp dat de verzamelde gegevens gedurende 10 jaar op een veilige wijze door de Open Universiteit worden bewaard.
- weet dat ik mijn deelname aan het onderzoek te allen tijde kan stopzetten.

Indien u na het lezen van de bovenstaande punten akkoord gaat met deelname aan dit onderzoek, gelieve dan uw toestemming te geven door hieronder de datum van vandaag in te voeren.

Vul een datum in:

Deel 1: Achtergrondinformatie

Bent u een man of een vrouw?

Hoe oud bent u?

Hoeveel jaren bent u in totaal werkzaam in het onderwijs?

Hoeveel jaren werkt u al op uw huidige school?

In welk leerjaar geeft u les?

Wat is uw tewerkstellingsgraad?

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- ☐ Voltijds
- ☐ Halftijds
- ☐ 4/5
- ☐ Andere

Geef hier een toelichting op uw antwoord:

Indien u **andere** aangeeft gelieve dan in het opmerkingenvak te vermelden hoeveel uren u per week tewerkgesteld bent.

Deel 2: Schoolcultuur

In dit onderdeel van de vragenlijst wordt met stellingen gepolst hoe u de schoolcultuur binnen uw school ervaart. U geeft aan in welke mate u het eens bent met de stellingen door te kiezen uit één van de volgende opties:

1. Sterk oneens 2. Oneens 3. Noch eens, noch oneens 4. Eens 5. Sterk eens

De leerkrachten werken allemaal in dezelfde geest aan de basisdoelen van onze school.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Onze directie waakt over het welzijn van zijn/haar leerkrachten.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
In onze school ondersteunen de leerkrachten de doelstellingen van de school.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Wanneer we door de bomen het bos niet meer zien, geeft ons schoolhoofd de richting aan die we moeten gaan.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik ondervind steun aan het overleggen met collega's.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
In onze school wordt van alle leerkrachten verwacht dat ze een innovatieve houding hebben.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
In onze school wordt effectieve communicatie onder het leerkrachtenteam mogelijk gemaakt.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ons schoolteam is enthousiast om er iets van te maken.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
In onze school krijgt elke leerkracht voldoende autonomie om zijn/haar eigen beslissingen te nemen.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
In onze school staat iedereen met de neus in dezelfde richting.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Onze directie moedigt mij aan om nieuwe praktijken uit te proberen binnen mijn eigen interesseveld.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Mijn collega's tonen interesse in datgene waar ik op het ogenblik mee bezig ben in de klas.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Als onze directie kritiek heeft, geeft hij/ zij hiervoor altijd een verklaring aan zijn/ haar leerkrachten.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
In onze school wordt van alle leerkrachten verwacht dat ze iets nieuws proberen binnen de leer- en onderwijsactiviteiten.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Binnen ons team verschillen de meningen over wat belangrijk is voor onze school.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ons schoolhoofd weet duidelijk waar hij/ zij naartoe wil met de school.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Uit gesprekken met mijn schoolhoofd wordt regelmatig duidelijk wat belangrijk is voor onze school.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
In onze school staan de leerkrachten positief ten opzichte van educatieve innovaties.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
In onze school wordt van alle leerkrachten verwacht dat ze flexibel zijn.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Onze directie is steeds beschikbaar om leerkrachten te helpen als dit nodig is.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Onze directie moedigt mij aan om mij blijvend professioneel te ontwikkelen.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Als collega's zoeken we samen nieuwe en andere methodes om het onderwijzen en leren aan te pakken.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Om mijn werk te verbeteren, werk ik veel met collega's samen.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
In onze school heerst er een sfeer van gedeelde verantwoordelijkheid voor het welslagen van activiteiten die belangrijk zijn om de schooldoelen te bereiken.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Als ons schoolhoofd wegvalt, verliest de school haar voortrekker (pionier).	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Onze directie levert waar nodig de organisatorische ondersteuning om te komen tot interactie tussen de leerkrachten.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
In onze school worden we betrokken bij het maken van beslissingen op schoolniveau.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5

Deel 3: Professionaliseringsactiviteiten

In dit onderdeel van de vragenlijst wordt gepolst hoe vaak u deelneemt aan professionaliseringsactiviteiten en hoe leerzaam u die activiteiten vindt.

Het discussiëren met collega's over de onderwijsverbeteringen en -vernieuwingen bij ons op school.					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het geven van mijn mening over school aan de directie (feedback, suggesties, standpunt).					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het nadenken met mijn collega's over de begeleiding van kinderen					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het participeren in werkgroepen en comités.					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het delen van ideeën met collega's over onderwijs.					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het samen met collega's nadenken over de aanpak van onderwijsproblemen.					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het deelnemen aan observatiebezoeken bij collega's van andere scholen.					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het onderling bij collega's bijwonen van lessen.					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het lezen van onderwijskundige literatuur (boeken, tijdschriften, ...)					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het vragen aan leerlingen om feedback te geven op de les.					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het raadplegen van onderwijskundige sites op het internet.					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het experimenteren met nieuwe onderwijsmethodes.					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd

Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het bestuderen van de handleidingen van de methodes.					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het voeren van functioneringsgesprekken met mijn directie.					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het deelnemen aan studiedagen/conferenties over onderwijskundige onderwerpen.					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het deelnemen aan workshops of presentaties.					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het deelnemen aan kortlopende cursussen en trainingen.					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het samen met collega's voorbereiden van lessen.					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het maken van eigen lesmateriaal.					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het praten met collega's over de manier waarop ik dingen in de klas aanpak.					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het maken van afspraken met collega's over de didactische werkwijze.					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het gebruiken van materialen van collega's in mijn lessen.					
	Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Altijd
Ik voer deze activiteit uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit verrijkt mijn kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Deel 4: Leerkrachtexpertise

In dit onderdeel van de vragenlijst wordt met stellingen gepolst naar uw sterke en minder sterke kanten als leerkracht lager onderwijs. U geeft aan in welke mate u het eens bent met de stellingen door te kiezen uit één van de volgende opties:

1. Helemaal mee oneens

2. Oneens

3. Noch eens, noch oneens

4. Eens

5. Helemaal mee eens

Ik integreer tijdens het lesgeven de nieuwe leerstof altijd met de bestaande kennis van de leerlingen.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik leg steeds verbanden tussen de lesinhoud en andere onderdelen van het lesprogramma.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik behoud moeilijk het overzicht over de gebeurtenissen in mijn klas	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
In mijn klas heerst een sfeer van vertrouwen en respect tussen alle leerlingen onderling.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik bevorder bij de leerlingen het vertrouwen in hun eigen kunnen.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
In mijn klas weet iedereen dat leren inzet en inspanning vergen.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik herken gebeurtenissen in mijn klas die het leren en lesgeven over een bepaald onderwerp kunnen beïnvloeden.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik zie het als een persoonlijke missie om zoveel mogelijk te leren.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik zie het als een persoonlijke missie om anderen te helpen zo veel mogelijk te leren.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik betrek de ouders en de omgeving bij het klas – en schoolgebeuren.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik houd rekening met de diversiteit van de ouders van mijn leerlingen.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik weet tijdens de les altijd welk onderdeel van de leerstof de meeste aandacht moet krijgen.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
In mijn klas zijn zowel de leerlingen als ik betrokken bij het leren.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik help mijn leerlingen zich te ontwikkelen tot mensen met een ‘open mind’.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik geloof dat alle leerlingen de inhouden en begrippen leren en begrijpen zoals deze in de leerdoelen zijn vastgelegd.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Binnen de school werk ik samen met ander professionals (Bijvoorbeeld: CLB-medewerker, zorgcoördinator, pedagogische begeleidingsdienst, ...).	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik geef mijn leerlingen regelmatig bruikbare feedback (op de taak, het proces en de zelfregulatie).	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik heb nood aan uitgeschreven methodemateriaal als leidraad voor mijn lessen.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik stem mijn lesgeven (doelstellingen, instructiemethode, ...) af op het niveau en de vooruitgang van elke leerling.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik zet mijn leerlingen aan om actieve, competente en evenwichtig kritische deelnemers te zijn in onze complexe maatschappij.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik kan tijdens het lesgeven altijd anticiperen op problemen.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik geef mijn leerlingen uitdagende taken.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik gebruik de resultaten van de leerlingen om mijn lessen te verbeteren.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
In mijn klas is het maken van fouten vanzelfsprekend.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5

Ik bevorder het inzichtelijk leren van mijn leerlingen.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik reflecteer over mijn lessen. (Bijvoorbeeld: Wat (niet) goed is gegaan? Wie heeft (niet) geleerd? Wie gaat (niet) vooruit?, ...).	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik vind dat ik een positieve invloed heb op de resultaten van mijn leerlingen.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik geef een eigen kleur aan de lessen door aanpassingen, verbanden en toevoegingen al naar gelang de behoefte van de leerlingen of de lesdoelstelling.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
In mijn klas heerst een sfeer van vertrouwen en respect tussen mij en alle leerlingen.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik zorg ervoor dat mijn leerlingen zich meerdere leerstrategieën eigen maken.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik zoek voortdurend nieuwe en betere manieren om de leerstof over te brengen op de leerlingen.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik maak gebruik van routines tijdens het lesgeven (opstellen weer – en weekkalender, (tijdstip) invullen van agenda, ...).	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik leer mijn leerlingen plezier te hebben in de uitdaging van het leren.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik weet waar het misgaat als mijn leerlingen fouten maken.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik vind altijd een manier om de betrokkenheid te bevorderen als de belangstelling van een leerling afneemt.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
In mijn klas willen de leerlingen uitgedaagd worden.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik vind dat een leerkracht het verschil kan maken in het leergedrag van een leerling.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik gebruik de feedback, ideeën en suggesties die ik van leerlingen krijg om mijn lessen te verbeteren.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik neem mijn leerlingen serieus en probeer altijd echt te begrijpen hoe ze over iets denken.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik leg contacten, communiceer en werk samen met externen die onderwijs betrokken initiatieven aanbieden.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik beschik over een hoeveelheid strategieën die ik leerlingen aan kan bieden om een probleem op te lossen.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik probeer ervoor te zorgen dat elke leerling in mijn klas elke dag leersuccessen heeft.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
In mijn klas beseft iedereen dat het leren pieken en dalen kent.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
Ik heb een zicht op het leerstofbegrip van elke leerling en hoe diens vorderingen zijn.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5

Deel 5: Algemeen

Zijn er nog op-of aanmerkingen met betrekking tot dit onderzoek?

Vul hier uw antwoord in:

De resultaten van dit onderzoek worden verstuurd naar alle directies van de aangeschreven scholen. Indien u als deelnemer persoonlijk op de hoogte wenst te worden gehouden over de uitkomsten van dit onderzoek, kunt u dat hier vermelden. De onderzoeksresultaten zullen u dan per mail bezorgd worden.

Wenst u de onderzoeksresultaten te ontvangen?*

0ja

0nee

Onder de deelnemers worden 5 boekenbonnen ter waarde van €20 verloot.

Wilt u meedoen aan de loting voor de boekenbonnen?*

☐ Ja

☐ Nee

Indien u bij een van de twee bovenstaande vragen 'ja' hebt aangevinkt, gelieve dan hier uw e-mailadres achter te laten.

Vul uw antwoord hier in:

Uw e-mailadres wordt enkel gebruikt om u de onderzoeksresultaten en/of om u de boekenbon te bezorgen, mocht u uitgeloot worden. Verder zal uw e-mailadres nergens in het onderzoek vermeld worden. Uw e-mailadres is enkel toegankelijk voor de onderzoekster en haar begeleider, wordt bewaard op een door de Open Universiteit beveiligde site en zal na afloop van het onderzoek verwijderd worden.

Verzend uw enquête.

Bedankt voor uw deelname aan deze enquête.

Bijlage 2 items onderdeel schoolcultuur met referenties

De leerkrachten werken allemaal in dezelfde geest aan de basisdoelen van onze school (Staessens, 1991a, b).
Onze directie waakt over het welzijn van zijn/haar leerkrachten (Hoy & Tarter, 1997).
In onze school ondersteunen de leerkrachten de doelstellingen van de school (Staessens, 1991a).
Wanneer we door de bomen het bos niet meer zien, geeft ons schoolhoofd de richting aan die we moeten gaan (Staessens, 1991a).
Ik ondervind steun aan het overleggen met collega's (Staessens, 1991a).
In onze school wordt van alle leerkrachten verwacht dat ze een innovatieve houding hebben (Maslowski, 2001).
In onze school wordt effectieve communicatie onder het leerkrachtenteam mogelijk gemaakt (Leithwood & Jantzi, 1999).
Ons schoolteam is enthousiast om er iets van te maken (Staessens, 1991a, b).
In onze school krijgt elke leerkracht voldoende autonomie om zijn/haar eigen beslissingen te nemen (Leithwood & Jantzi, 1999).
In onze school staat iedereen met de neus in dezelfde richting (Staessens, 1991a).
Onze directie moedigt mij aan om nieuwe praktijken uit te proberen binnen mijn eigen interesseveld (Hoy & Tarter, 1997).
Mijn collega's tonen interesse in datgene waar ik op het ogenblik mee bezig ben in de klas (Staessens, 1991a).
Als onze directie kritiek heeft, geeft hij/ zij hiervoor altijd een verklaring aan zijn/ haar leerkrachten (Hoy & Tarter, 1997).
In onze school wordt van alle leerkrachten verwacht dat ze iets nieuws proberen binnen de leer- en onderwijsactiviteiten (Maslowski, 2001).
Binnen ons team verschillen de meningen over wat belangrijk is voor onze school (Staessens, 1991a). ¹
Ons schoolhoofd weet duidelijk waar hij/ zij naartoe wil met de school (Staessens, 1991a).
Uit gesprekken met mijn schoolhoofd wordt regelmatig duidelijk wat belangrijk is voor onze school (Staessens, 1991a).
In onze school staan de leerkrachten positief ten opzichte van educatieve innovaties (Maslowski, 2001).
In onze school wordt van alle leerkrachten verwacht dat ze flexibel zijn (Maslowski, 2001).
Onze directie is steeds beschikbaar om leerkrachten te helpen als dit nodig is (Hoy & Tarter, 1997).
Onze directie moedigt mij aan om mij blijvend professioneel te ontwikkelen (Hoy & Tarter, 1997).
Als collega's zoeken we samen nieuwe en andere methodes om het onderwijzen en leren aan te pakken (Staessens, 1991a).
Om mijn werk te verbeteren, werk ik veel met collega's samen (Staessens, 1991a).
In onze school heerst er een sfeer van gedeelde verantwoordelijkheid voor het welslagen van activiteiten die belangrijk zijn om de schooldoelen te bereiken (Leithwood & Jantzi, 1999).
Als ons schoolhoofd wegvalt, verliest de school haar voortrekker (pionier) (Staessens, 1991a).
Onze directie levert waar nodig de organisatorische ondersteuning om te komen tot interactie tussen de leerkrachten (Hoy & Tarter, 1997).
In onze school worden we betrokken bij het maken van beslissingen op schoolniveau (Leithwood & Jantzi, 1999).

Noot: ¹ hercodering nodig

Bijlage 3 Items onderdeel professionaliseringsactiviteiten met referenties

Het discussiëren met collega's over de onderwijsverbeteringen en -vernieuwingen bij ons op school (Rietjens, 2017).
Het geven van mijn mening over school aan de directie (feedback, suggesties, standpunt) (Brunt- van Leeuwen, 2012; Kwakman, 2003).
Het nadenken met mijn collega's over de begeleiding van kinderen (Kwakman, 2003; Rietjens, 2017).
Het participeren in werkgroepen en comités (Kwakman, 2003; Rietjens, 2017).
Het delen van ideeën met collega's over onderwijs (Kwakman, 2003).
Het samen met collega's nadenken over de aanpak van onderwijsproblemen (Kwakman, 2003).
Het deelnemen aan observatiebezoeken bij collega's van andere scholen (Brunt-van Leeuwen, 2012)
Het onderling bij collega's bijwonen van lessen (Brunt-van Leeuwen, 2012; Kwakman, 2003).
Het lezen van onderwijskundige literatuur (boeken, tijdschriften, ...) (Kwakman, 2003; Rietjens, 2017).
Het vragen aan leerlingen om feedback te geven op de les (Kwakman, 2003).
Het raadplegen van onderwijskundige sites op het internet (Rietjens, 2017).
Het experimenteren met nieuwe onderwijsmethodes (Kwakman, 2003).
Het bestuderen van de handleidingen van de methodes (Kwakman, 2003; Rietjens, 2017).
Het voeren van functioneringsgesprekken met mijn directie (Brunt- van Leeuwen, 2012; Rietjens, 2017).
Het deelnemen aan studiedagen/conferenties over onderwijskundige onderwerpen (Rietjens, 2017).
Het deelnemen aan workshops of presentaties.
Het deelnemen aan kortlopende cursussen en trainingen.
Het samen met collega's voorbereiden van lessen (Kwakman, 2003; Rietjens, 2017).
Het maken van eigen lesmateriaal (Kwakman, 2003).
Het praten met collega's over de manier waarop ik dingen in de klas aanpak (Kwakman, 2003; Rietjens, 2017).
Het maken van afspraken met collega's over de didactische werkwijze (Kwakman, 2003).
Het gebruiken van materialen van collega's in mijn lessen (Kwakman, 2003).

Bijlage 4 Items onderdeel expertiseniveau met referenties

Ik integreer tijdens het lesgeven de nieuwe leerstof altijd met de bestaande kennis van de leerlingen (Rietjens, 2017). ²
Ik leg steeds verbanden tussen de lesinhoud en andere onderdelen van het lesprogramma. ²
Ik behoud moeilijk het overzicht over de gebeurtenissen in mijn klas (Brunt- van Leeuwen, 2012; Rietjens, 2017). ¹
In mijn klas heerst een sfeer van vertrouwen en respect tussen alle leerlingen onderling (Rietjens, 2017). ²
Ik bevorder bij de leerlingen het vertrouwen in hun eigen kunnen. ²
In mijn klas weet iedereen dat leren inzet en inspanning vergen. ²
Ik herken gebeurtenissen in mijn klas die het leren en lesgeven over een bepaald onderwerp kunnen beïnvloeden. ²
Ik zie het als een persoonlijke missie om zoveel mogelijk te leren. ²
Ik zie het als een persoonlijke missie om anderen te helpen zo veel mogelijk te leren. ²
Ik betrek de ouders en de omgeving bij het klas – en schoolgebeuren. ³
Ik houd rekening met de diversiteit van de ouders van mijn leerlingen.
Ik weet tijdens de les altijd welk onderdeel van de leerstof de meeste aandacht moet krijgen. ²
In mijn klas zijn zowel de leerlingen als ik betrokken bij het leren. ²
Ik help mijn leerlingen zich te ontwikkelen tot mensen met een ‘open mind’. ²
Ik geloof dat alle leerlingen de inhouden en begrippen leren en begrijpen zoals deze in de leerdoelen zijn vastgelegd (Rietjens, 2017). ²
Binnen de school werk ik samen met ander professionals (Bijvoorbeeld: CLB-medewerker, zorgcoördinator, pedagogische begeleidingsdienst, ...). ³
Ik geef mijn leerlingen regelmatig bruikbare feedback (op de taak, het proces en de zelfregulatie) (Rietjens, 2017). ²
Ik heb nood aan uitgeschreven methodemateriaal als leidraad voor mijn lessen (Rietjens, 2017). ¹
Ik stem mijn lesgeven (doelstellingen, instructiemethode, ...) af op het niveau en de vooruitgang van elke leerling. ²
Ik zet mijn leerlingen aan om actieve, competente en evenwichtig kritische deelnemers te zijn in onze complexe maatschappij. ²
Ik kan tijdens het lesgeven altijd anticiperen op problemen. ²
Ik geef mijn leerlingen uitdagende taken. ²
Ik gebruik de resultaten van de leerlingen om mijn lessen te verbeteren (Rietjens, 2017).
In mijn klas is het maken van fouten vanzelfsprekend (Rietjens, 2017). ²
Ik bevorder het inzichtelijk leren van mijn leerlingen. ²
Ik reflecteer over mijn lessen. (Bijvoorbeeld: Wat (niet) goed is gegaan? Wie heeft (niet) geleerd? Wie gaat (niet) vooruit?, ...). ²
Ik vind dat ik een positieve invloed heb op de resultaten van mijn leerlingen. ²
Ik geef een eigen kleur aan de lessen door aanpassingen, verbanden en toevoegingen al naar gelang de behoefte van de leerlingen of de lesdoelstelling. ²
In mijn klas heerst een sfeer van vertrouwen en respect tussen mij en alle leerlingen (Rietjens, 2017). ²
Ik zorg ervoor dat mijn leerlingen zich meerdere leerstrategieën eigen maken. ²
Ik zoek voortdurend nieuwe en betere manieren om de leerstof over te brengen op de leerlingen. ²
Ik maak gebruik van routines tijdens het lesgeven (opstellen weer – en weekkalender, (tijdstip) invullen van agenda, ...) (Rietjens, 2017).
Ik leer mijn leerlingen plezier te hebben in de uitdaging van het leren. ²
Ik weet waar het misgaat als mijn leerlingen fouten maken (Rietjens, 2017).
Ik vind altijd een manier om de betrokkenheid te bevorderen als de belangstelling van een leerling afneemt (Brunt- van Leeuwen, 2012; Rietjens, 2017). ²
In mijn klas willen de leerlingen uitgedaagd worden. ²

Ik vind dat een leerkracht het verschil kan maken in het leergedrag van een leerling. ²
Ik gebruik de feedback, ideeën en suggesties die ik van leerlingen krijg om mijn lessen te verbeteren (Rietjens, 2017). ²
Ik neem mijn leerlingen serieus en probeer altijd echt te begrijpen hoe ze over iets denken (Rietjens, 2017). ²
Ik leg contacten, communiceer en werk samen met externen die onderwijs betrokken initiatieven aanbieden. ²
Ik beschik over een hoeveelheid strategieën die ik leerlingen aan kan bieden om een probleem op te lossen. ²
Ik probeer ervoor te zorgen dat elke leerling in mijn klas elke dag leersuccessen heeft. ²
In mijn klas beseft iedereen dat het leren pieken en dalen kent (Rietjens, 2017). ²
Ik heb een zicht op het leerstofbegrip van elke leerling en hoe diens vorderingen zijn. ²

Noot: ¹ hercodering nodig; ² literatuurstudie Hattie, 2013; ³ literatuurstudie NPBTS, 2012

Bijlage 5 E-mail directie

Beste directeur,

Ik ben Liesbeth van Stijn en ben werkzaam in het Vlaamse lager onderwijs. Naast mijn job als leerkracht ben ik bezig aan de masteropleiding Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit. In het kader van mijn thesis voer ik onderzoek naar de leerkrachtexpertise van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs. Leerkrachtexpertise draagt bij tot een betere onderwijskwaliteit. Leerkrachten die hun eigen expertise willen uitbreiden maar ook directies, schoolbesturen en beleidsmakers die willen investeren in de expertise van hun personeel zullen daarvoor op de hoogte moeten zijn van de factoren die hierop van invloed zijn. Daarom is het doel van mijn thesis de relatie tussen de ervaren schoolcultuur en de leerkrachtexpertise te onderzoeken. Hierbij wordt ook gekeken of die relatie beter verklaard kan worden door de professionaliseringsactiviteiten die leerkrachten ondernemen. Dit onderzoek maakt deel uit van een groter onderzoek naar de ontwikkeling van leerkrachtexpertise van het Welten-instituut.

Voor het verkrijgen van betrouwbare resultaten zijn er meer dan 100 participanten nodig. Ik zou het ontzettend op prijs stellen als uw school een bijdrage wilt leveren aan dit onderzoek. Hiervoor is het de bedoeling dat (bij voorkeur alle) leerkrachten van uw lagere school de vragenlijst invullen. Mag ik u dan ook vragen om de brief in bijlage te verspreiden onder uw leerkrachten? In die brief wordt in het kort het doel van het onderzoek geschetst en staat een hyperlink naar de online enquête. Daarnaast zult u in de twee opvolgende weken nog een reminder tot deelname van mij ontvangen. Gelieve ook deze door te sturen naar uw leerkrachtenteam. Na afloop van het onderzoek zullen alle aangeschreven directies de onderzoeksresultaten ontvangen via mail.

Het invullen van de enquête, wat op vrijwillige basis gebeurt, zal ongeveer een halfuurtje in beslag nemen. De individuele onderzoekdata worden geanonimiseerd en onherleidbaar opgeslagen en enkel gebruikt voor dit onderzoek. Hierop wordt toegezien door de Open Universiteit die de data gedurende 10 jaar op een veilige wijze dient te bewaren. Deelnemers kunnen zich te allen tijde uit het onderzoek terugtrekken zonder hiervoor een reden te moeten opgeven. Voor het stellen van vragen en/of het uiten van bedenkingen kunt u terecht bij mij of mijn afstudeerbegeleider mevr. Prof. dr. Boshuizen (zie e-mailadressen onderaan).

De vragenlijst bestaat uit vier onderdelen: In het eerste deel wordt achtergrondinformatie verzameld zoals het aantal jaren ervaring (in de school), het leerjaar waarin men momenteel werkt en de tewerkstellingsgraad. De overige drie delen bestaan uit stellingen die beoordeeld moeten worden in verband met de schoolcultuur, de professionele leeractiviteiten die men onderneemt en de leerkrachtexpertise. Eender welke combinatie van deze verzamelde gegevens leidt niet tot een bepaald individu. Deelnemen kan tot en met 15 maart 2019.

18 maart 2019 zullen er onder de deelnemende leerkrachten 5 boekenbonnen ter waarde van €20 worden verloot. Hiervoor moeten ze de vragenlijst volledig invullen en hun e-mailadres achterlaten aan het einde van het onderzoek. De boekenbonnen zullen online verstuurd worden naar de winnaars. Ook hier wordt de anonimiteit gewaarborgd: De e-mailadressen zullen niet gekoppeld worden aan de ingevulde vragenlijsten, zijn enkel toegankelijk voor de onderzoekster en haar begeleider, worden bewaard op een door de Open Universiteit beveiligde site en zullen na afloop van het onderzoek vernietigd worden.

Alvast hartelijk bedankt voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Liesbeth van Stijn (onderzoekster)

emc.vanstijn@studie.openuniversiteit.be

Prof. dr. H.P.A. Boshuizen (begeleider)

els.boshuizen@ou.nl

Bijlage 6 E-mail leerkrachten

Beste leerkracht,

Ik ben Liesbeth van Stijn en ben werkzaam in het Vlaamse lager onderwijs. Naast mijn job als leerkracht ben ik bezig aan de masteropleiding Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit. In het kader van mijn thesis voer ik onderzoek naar de leerkrachtexpertise van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs. Leerkrachtexpertise draagt bij tot een betere onderwijskwaliteit. Leerkrachten die hun eigen expertise willen uitbreiden maar ook directies, schoolbesturen en beleidsmakers die willen investeren in de expertise van hun personeel zullen daarvoor op de hoogte moeten zijn van de factoren die hierop van invloed zijn. Daarom is het doel van mijn thesis de relatie tussen de ervaren schoolcultuur en de leerkrachtexpertise te onderzoeken. Hierbij wordt ook gekeken of die relatie beter verklaard kan worden door de professionaliseringsactiviteiten die leerkrachten ondernemen. Dit onderzoek maakt deel uit van een groter onderzoek naar de ontwikkeling van leerkrachtexpertise van het Welten-instituut.

Als u werkzaam bent als leerkracht in het Vlaamse lager onderwijs nodig ik u uit deel te nemen aan dit onderzoek naar de leerkrachtexpertise. Voor het verkrijgen van betrouwbare resultaten zijn er meer dan 100 participanten nodig. Uw deelname wordt daarom zeer op prijs gesteld. Het invullen van de enquête zal ongeveer een halfuurtje van uw tijd in beslag nemen. Deelnemen is op vrijwillige basis en u kunt zich te allen tijde uit het onderzoek terugtrekken zonder hiervoor een reden te moeten opgeven. De gegevens uit de vragenlijst worden geanonimiseerd, onherleidbaar opgeslagen en enkel verwerkt in dit wetenschappelijk onderzoek. Ze worden in geen geval gebruikt voor commerciële doeleinden. Hierop wordt toegezien door de Open Universiteit die de data gedurende 10 jaar op een veilige wijze dient te bewaren. Voor het stellen van vragen en/of het uiten van bedenkingen kunt u terecht bij mij of mijn afstudeerbegeleider mevr. Prof. dr. Boshuizen (zie e-mailadressen onderaan).

De vragenlijst bestaat uit vier onderdelen: In het eerste deel wordt achtergrondinformatie verzameld zoals het aantal jaren ervaring (in de school), het leerjaar waarin men momenteel werkt en de tewerkstellingsgraad. De overige drie delen bestaan uit stellingen die beoordeeld moeten worden in verband met de schoolcultuur, de professionele leeractiviteiten die men onderneemt en de leerkrachtexpertise. Eender welke combinatie van deze verzamelde gegevens leidt niet tot een bepaald individu. Deelnemen kan tot en met 15 maart 2019 en doet u door deze link te volgen <https://lab.ou.nl/ls/index.php/581771?lang=nl> (ctrl+ klikken op de link voor koppeling)

Na afloop van het onderzoek zullen alle aangeschreven directies de onderzoeksresultaten ontvangen via mail. Mocht u graag persoonlijk de onderzoeksresultaten willen ontvangen, dan kunt u op het einde van de vragenlijst uw e-mailadres achterlaten.

Ten slotte zullen er op 18 maart 2019 onder de deelnemers 5 boekenbonnen ter waarde van €20 worden verloot. Hiervoor moet u de vragenlijst volledig invullen en uw e-mailadres achterlaten aan het einde van het onderzoek. De boekenbonnen zullen online verstuurd worden naar de winnaars. Ook bij de achtergelaten e-mailadressen wordt de anonimiteit gegarandeerd: De e-mailadressen zullen niet gekoppeld worden aan de ingevulde vragenlijsten, zijn enkel toegankelijk voor de onderzoekster en haar begeleider, worden bewaard op een door de Open Universiteit beveiligde site en zullen na afloop van het onderzoek vernietigd worden.

Alvast hartelijk bedankt voor uw deelname.

Met vriendelijke groet,

Liesbeth van Stijn (onderzoekster)

emc.vanstijn@studie.openuniversiteit.be

Prof. dr. H.P.A. Boshuizen (begeleider)

els.boshuizen@ou.nl

Bijlage 7 Reminder 1

Reminder 1 Begeleidende mail directie

Beste directie,

Vorige week heeft u van mij een e-mail ontvangen over mijn onderzoek naar de expertise van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs. In die mail vroeg ik u om een bijgevoegde brief met de link naar de online vragenlijst te verspreiden onder uw leerkrachtenteam. Zou u zo vriendelijk willen zijn om ook deze reminder door te sturen naar uw leerkrachten?

Hartelijk dank voor uw medewerking!

Met vriendelijke groet,

Liesbeth van Stijn,

Studente Masteropleiding Onderwijswetenschappen Open Universiteit

emc.vanstijn@studie.openuniversiteit.be

Reminder 1 Leerkrachten

Beste leerkracht,

Als het goed is, heeft u vorige week van uw directie een e-mail ontvangen over mijn onderzoek naar de expertise van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs. In die mail stond een link naar een digitale vragenlijst. U zou mij ontzettend helpen wanneer u deze lijst zou invullen. Misschien heeft u dat al gedaan. Dat is heel fijn! Maar ik kan me ook voorstellen dat het er door de drukte nog niet van gekomen is. Geen probleem. U heeft nog t.e.m. 15 maart 2019 om de vragenlijst in te vullen via de volgende link: <https://lab.ou.nl/ls/index.php/581771?lang=nl> (ctrl+ klikken op de link voor koppeling)

Hartelijk dank voor uw medewerking!

Met vriendelijke groet,

Liesbeth van Stijn,

Studente Masteropleiding Onderwijswetenschappen Open Universiteit

emc.vanstijn@studie.openuniversiteit.be

Bijlage 8 Reminder 2
Reminder 2 Begeleidende mail directie

Beste directie,

Zou u voor de laatste maal de bijgevoegde reminder tot deelname aan mijn onderzoek i.v.m. de expertise van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs willen doorsturen aan uw leerkrachtenteam?

Ontzettend bedankt voor uw medewerking!

Met vriendelijke groet,

Liesbeth van Stijn,

Studente Masteropleiding Onderwijswetenschappen Open Universiteit

emc.vanstijn@studie.openuniversiteit.be

Reminder 2 Leerkrachten

Beste leerkracht,

Met deze mail wil ik u eraan herinneren dat u de online vragenlijst i.v.m. mijn onderzoek naar de expertise van Vlaamse leerkrachten lager onderwijs nog t.e.m. 15 maart kunt invullen via deze link <https://lab.ou.nl/ls/index.php/581771?lang=nl> (ctrl+ klikken op de link voor koppeling). Zou u dat voor me willen doen?

Hartelijk dank voor uw deelname!

Met vriendelijke groet,

Liesbeth van Stijn,

Studente Masteropleiding Onderwijswetenschappen Open Universiteit

emc.vanstijn@studie.openuniversiteit.be

Bijlage 9 Correlatiematrix

Tabel 2

Bivariate correlaties tussen de controlevariabelen, professionaliteit schoolcultuur, deelnamefrequentie en effectiviteit professionaliseringsactiviteiten en expertiseniveau

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
<i>N</i>	254	254		254	254	254	254	252	253	250	251	252	254	253	253	254	253	254	251	254
1.Geslacht	1.30	10.71	–	.047	.045	.041	.002	.004	-.076	-.119	-.049	-.081	-.046	.015	-.052	-.098	-.047	.027	-.004	-.045
2.Leeftijd	38.87	10.81		–	.948**	.833**	-.173**	-.111	.092	-.116	-.045	-.009	.179**	.164**	-.136*	-.197**	.014	.015	.223**	.226**
3.ERV	16.50	11.21			–	.884**	-.164**	-.125*	.069	-.103	-.034	-.004	.184**	.142*	-.124*	-.220**	-.014	-.006	.267**	.217**
4.ERVSch	12.90	10.48				–	-.087	-.141*	.036	-.075	-.036	.009	.152*	.119	-.157*	-.194**	-.013	-.025	.215**	.174**
5.TWG	0.93	0.14					–	.008	-.080	.043	-.028	.054	.099	.026	.062	.022	.072	.095	.081	.040
6.School- hoofd	3.65 ^e	0.74 ^e						–	.314**	.501**	.309**	.170**	.243**	-.030	.325**	.075	.023	.033	.065	.122
7.Doelger	3.60 ^f	0.69 ^f							–	.603**	.466** ^c	.215** ^d	.110 ^f	.071 ^e	.194** ^c	.080 ^f	-.003 ^e	.023 ^f	.114 ^c	.157 ^g
8.Formrel	3.92 ^c	0.54 ^c								–	.472** ^d	.491** ^b	.242** ^c	.087 ^b	.463** ^c	.404** ^c	.143 ^c	.148 ^c	.185** ^d	.154 ^c
9.Innovatie	4.02 ^d	0.66 ^d									–	.299** ^b	.189** ^d	.072 ^c	.196** ^c	.162 ^d	-.020 ^c	.068 ^d	.194** ^b	.173** ^d
10.DnLeren	3.37 ^e	0.46 ^e										–	.416** ^c	.256** ^c	.483** ^d	.572** ^e	.220** ^d	.207** ^c	.171** ^b	.263** ^c
11.DnCol	3.12	0.49											–	.361**	.494**	.223**	.315**	.477**	.328**	.351**
12.DnIndiv	3.46 ^f	0.49 ^f												–	.270** ^c	.211** ^f	.700** ^c	.235** ^f	.434** ^c	.458** ^f
13.EfOverleg	3.64 ^f	0.57 ^f													–	.529** ^f	.432**	.373** ^f	.256** ^c	.261** ^f
14.EfSamen	3.42	0.71														–	.450**	.421**	.099	.081
15.EfIndiv	3.64 ^f	0.53 ^f															–	.449** ^f	.382** ^c	.387** ^f
16.EfForm	3.31	0.90																–	.207** ^d	.175**
17.ExpMoni	4.17 ^d	0.37 ^d																	–	.689** ^d
18.ExpHoog	4.02	0.42																		–

Noot: * $p < .05$; ** $p < .01$; ^a $N=247$; ^b $N=249$; ^c $N=250$; ^d $N=251$; ^e $N=252$; ^f $N=253$; 3.ERV= Onderwijservaring; 4.ERVSch= Onderwijservaring huidige school; 5.TWG= Tewerkstellingsgraad;

Professionaliteit schoolcultuur: 6.Schoolhoofd; 7.Doelger= Doelgerichtheid; 8.Formrel= Formele relaties; 9.Innovatie= Innovatieve houding leerkrachtenteam;

Dn=Deelnamefrequentie professionaliseringsactiviteiten: 10.DnLeren= Deelname: leren van collega's; 11.DnCol= Deelname: collectieve leeractiviteiten; 12.DnIndiv= Deelname: individuele leeractiviteiten;

Ef= Effectiviteit professionaliseringsactiviteiten: 13.EfOverleg= Effect: overleggen met collega's; 14.EfSamen= Effect: samenwerken met collega's; 15.EfIndiv= Effect: individuele leeractiviteiten; 16.EfForm= Effect: formele leeractiviteiten;

Exp= Expertiseniveau: 17.ExpMoni= Monitoren en bevorderen leren van leerlingen; 18.ExpHoog= Hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit

Bijlage 10 Factorlading ‘professionaliteit schoolcultuur’

Tabel 4

Factorlading ‘professionaliteit schoolcultuur’ met promax rotatie

	Factoren			
	1	2	3	4
Items	School- hoofd	Doel- gericht- heid	Formele relaties	Innova- tieve houding leerkrach- tenteam
20.Onze directie is steeds beschikbaar om leerkrachten te helpen als dit nodig is.	.893	-.114	.041	-.191
25.Als ons schoolhoofd wegvalt, verliest de school haar voortrekker (pionier).	.822	-.198	-.196	.063
4.Wanneer we door de bomen het bos niet meer zien, geeft ons schoolhoofd de richting aan die we moeten gaan.	.813	.166	-.101	.029
17.Uit gesprekken met mijn schoolhoofd wordt regelmatig duidelijk wat belangrijk is voor onze school.	.808	.021	-.089	.277
26.Onze directie levert waar nodig de organisatorische ondersteuning om te komen tot interactie tussen de leerkrachten.	.798	-.091	.098	.069
2.Onze directie waakt over het welzijn van zijn/haar leerkrachten.	.798	.163	.004	-.139
13.Als onze directie kritiek heeft, geeft hij/ zij hiervoor altijd een verklaring aan zijn/ haar leerkrachten.	.767	-.038	.056	-.068
16.Ons schoolhoofd weet duidelijk waar hij/ zij naartoe wil met de school.	.738	.199	-.249	.254
21.Onze directie moedigt mij aan om mij blijvend professioneel te ontwikkelen.	.700	-.066	.077	-.011
11.Onze directie moedigt mij aan om nieuwe praktijken uit te proberen binnen mijn eigen interesseveld.	.694	-.154	.159	.103
27.In onze school worden we betrokken bij het maken van beslissingen op schoolniveau.	.611	.027	.192	-.112
1.De leerkrachten werken allemaal in dezelfde geest aan de basisdoelen van onze school.	-.028	.901	-.167	.078
RSch15.Binnen ons team verschillen de meningen over wat belangrijk is voor onze school.	-.066	.836	-.156	-.108
3.In onze school ondersteunen de leerkrachten de doelstellingen van de school.	.020	.822	-.091	.120
10.In onze school staat iedereen met de neus in dezelfde richting.	.039	.806	.042	.039
8.Ons schoolteam is enthousiast om er iets van te maken.	-.085	.617	.256	.049

18.In onze school staan de leerkrachten positief ten opzichte van educatieve innovaties.	-.143	.485	.404	-.021
24.In onze school heerst er een sfeer van gedeelde verantwoordelijkheid voor het welslagen van activiteiten die belangrijk zijn om de schooldoelen te bereiken.	-.031	.463	.402	.069
5.Ik ondervind steun aan het overleggen met collega's.	-.109	.038	.820	.052
12.Mijn collega's tonen interesse in datgene waar ik op het ogenblik mee bezig ben in de klas.	.020	-.012	.752	.141
22.Als collega's zoeken we samen nieuwe en andere methodes om het onderwijzen en leren aan te pakken.	.080	-.019	.732	.085
23.Om mijn werk te verbeteren, werk ik veel met collega's samen.	.033	-.276	.728	.257
7.In onze school wordt effectieve communicatie onder het leerkrachtenteam mogelijk gemaakt.	.295	.161	.444	-.002
14.In onze school wordt van alle leerkrachten verwacht dat ze iets nieuws proberen binnen de leer- en onderwijsactiviteiten.	.110	.049	.148	.708
6.In onze school wordt van alle leerkrachten verwacht dat ze een innovatieve houding hebben.	.045	.188	.226	.620
19.In onze school wordt van alle leerkrachten verwacht dat ze flexibel zijn.	-.108	-.022	.420	.585
9.In onze school krijgt elke leerkracht voldoende autonomie om zijn/haar eigen beslissingen te nemen.	.353	.201	.359	-.489

Bijlage 11 **Factorlading van ‘deelnamefrequentie professionaliseringsactiviteiten’**
Tabel 6
Factorlading van ‘deelnamefrequentie professionaliseringsactiviteiten’ met varimax rotatie

Items	Factoren		
	1	2	3
	Deelname: leren van collega's	Deelname: collectieve leer- activiteiten	Deelname: individuele leer- activiteiten
Dn21.Het maken van afspraken met collega's over de didactische werkwijze.	.774	.017	.073
Dn20.Het praten met collega's over de manier waarop ik dingen in de klas aanpak.	.729	.011	.237
Dn3.Het nadenken met mijn collega's over de begeleiding van kinderen	.658	.137	.205
Dn6.Het samen met collega's nadenken over de aanpak van onderwijsproblemen.	.644	.287	.146
Dn18.Het samen met collega's voorbereiden van lessen.	.574	.119	-.145
Dn5.Het delen van ideeën met collega's over onderwijs.	.568	.364	.161
Dn22.Het gebruiken van materialen van collega's in mijn lessen.	.509	.025	.006
Dn8.Het onderling bij collega's bijwonen van lessen.	.347	.296	.070
Dn16.Het deelnemen aan workshops of presentaties.	-.002	.765	.137
Dn17.Het deelnemen aan kortlopende cursussen en trainingen.	-.134	.687	.152
Dn15.Het deelnemen aan studiedagen/conferenties over onderwijskundige onderwerpen.	.026	.667	.166
Dn2.Het geven van mijn mening over school aan de directie (feedback, suggesties, standpunt).	.194	.505	.068
Dn1.Het discussiëren met collega's over de onderwijsverbeteringen en -vernieuwingen bij ons	.429	.478	-.022
Dn4.Het participeren in werkgroepen en comités.	.254	.451	.112
Dn7.Het deelnemen aan observatiebezoeken bij collega's van andere scholen.	.143	.394	.152
Dn14.Het voeren van functioneringsgesprekken met mijn directie.	.189	.372	.015
Dn11.Het raadplegen van onderwijskundige sites op het internet.	.099	.023	.736
Dn9.Het lezen van onderwijskundige literatuur (boeken, tijdschriften, ...)	-.160	.171	.676
Dn19.Het maken van eigen lesmateriaal.	.168	.135	.566

Dn10.Het vragen aan leerlingen om feedback te geven op de les.	.084	.096	.543
Dn12.Het experimenteren met nieuwe onderwijsmethodes.	.188	.266	.451

Bijlage 12 Factorlading ‘effectiviteit professionaliseringsactiviteiten’

Tabel 8

Factorlading van ‘effectiviteit professionaliseringsactiviteiten’ met promax rotatie

Items	Factoren			
	1	2	3	4
	1. Effect: overleggen met collega's	Effect: Samen- werken met collega's	Effect: individuele leerac- tiviteiten	Effect: formele leerac- tiviteiten
Ef6.Het samen met collega's nadenken over de aanpak van onderwijsproblemen.	.791	.051	.044	-.082
Ef5.Het delen van ideeën met collega's over onderwijs.	.765	-.011	.100	-.062
Ef3.Het nadenken met mijn collega's over de begeleiding van kinderen	.761	.045	.124	-.183
Ef2.Het geven van mijn mening over school aan de directie (feedback, suggesties, standpunt).	.717	-.261	-.039	.221
Ef1.Het discussiëren met collega's over de onderwijsverbeteringen en -vernieuwingen bij ons op	.642	.118	.070	-.048
Ef4.Het participeren in werkgroepen en comités.	.634	.002	-.013	.156
Ef14.Het voeren van functioneringsgesprekken met mijn directie.	.428	.176	-.332	.143
Ef22.Het gebruiken van materialen van collega's in mijn lessen.	-.022	.797	-.251	.167
Ef18.Het samen met collega's voorbereiden van lessen.	-.014	.757	-.141	.170
Ef21.Het maken van afspraken met collega's over de didactische werkwijze.	-.068	.746	.206	-.128
Ef20.Het praten met collega's over de manier waarop ik dingen in de klas aanpak.	.170	.610	.217	-.235
Ef8.Het onderling bij collega's bijwonen van lessen.	.290	.359	-.122	.161
Ef11.Het raadplegen van onderwijskundige sites op het internet.	-.006	-.028	.785	-.014
Ef9.Het lezen van onderwijskundige literatuur (boeken, tijdschriften, ...)	-.026	-.062	.647	.127
Ef13.Het bestuderen van de handleidingen van de methodes.	.159	-.280	.515	.132
Ef12.Het experimenteren met nieuwe onderwijsmethodes.	-.009	.254	.493	.193
Ef19.Het maken van eigen lesmateriaal.	-.054	.378	.417	.005

Ef10.Het vragen aan leerlingen om feedback te geven op de les.	.051	.138	.358	.159
Ef16.Het deelnemen aan workshops of presentaties.	-.048	.092	.148	.812
Ef15.Het deelnemen aan studiedagen/conferenties over onderwijskundige onderwerpen.	.098	.025	-.025	.784
EF17.Het deelnemen aan kortlopende cursussen en trainingen.	-.054	-.007	.273	.755

Bijlage 13 Factorlading van 'expertiseniveau'

Tabel 10

Factorlading van 'expertiseniveau' met varimax rotatie

	Factoren	
	1	2
Items	Monitoren en bevorderen leren van leerlingen	Hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit
29. In mijn klas heerst een sfeer van vertrouwen en respect tussen mij en alle leerlingen.	.749	-.028
13. In mijn klas zijn zowel de leerlingen als ik betrokken bij het leren.	.711	.269
42. Ik probeer ervoor te zorgen dat elke leerling in mijn klas elke dag leersuccessen heeft.	.654	.179
27. Ik vind dat ik een positieve invloed heb op de resultaten van mijn leerlingen.	.652	.227
28. Ik geef een eigen kleur aan de lessen door aanpassingen, verbanden en toevoegingen al naar gelang de behoefte van de leerlingen of de lesdoelstelling.	.619	.123
25. Ik bevorder het inzichtelijk leren van mijn leerlingen.	.610	.325
12. Ik weet tijdens de les altijd welk onderdeel van de leerstof de meeste aandacht moet krijgen.	.606	.183
4. In mijn klas heerst een sfeer van vertrouwen en respect tussen alle leerlingen onderling.	.600	.009
39. Ik neem mijn leerlingen serieus en probeer altijd echt te begrijpen hoe ze over iets denken.	.582	.218
33. Ik leer mijn leerlingen plezier te hebben in de uitdaging van het leren.	.576	.308
24. In mijn klas is het maken van fouten vanzelfsprekend.	.571	.029
37. Ik vind dat een leerkracht het verschil kan maken in het leergedrag van een leerling.	.557	.095
21. Ik kan tijdens het lesgeven altijd anticiperen op problemen.	.556	.253
14. Ik help mijn leerlingen zich te ontwikkelen tot mensen met een 'open mind'.	.552	.244
44. Ik heb een zicht op het leerstofbegrip van elke leerling en hoe diens vorderingen zijn.	.537	.349
22. Ik geef mijn leerlingen uitdagende taken.	.533	.230
30. Ik zorg ervoor dat mijn leerlingen zich meerdere leerstrategieën eigen maken.	.519	.219
20. Ik zet mijn leerlingen aan om actieve, competente en evenwichtig kritische deelnemers te zijn in onze complexe maatschappij.	.514	.347
34. Ik weet waar het misgaat als mijn leerlingen fouten maken.	.490	.267
5. Ik bevorder bij de leerlingen het vertrouwen in hun eigen kunnen.	.486	.285
36. In mijn klas willen de leerlingen uitgedaagd worden.	.483	.132

26.Ik reflecteer over mijn lessen. (Bijvoorbeeld: Wat (niet) goed is gegaan? Wie heeft (niet) geleerd? Wie gaat (niet) vooruit?, ...).	.480	.374
38.Ik gebruik de feedback, ideeën en suggesties die ik van leerlingen krijg om mijn lessen te verbeteren.	.469	.410
17.Ik geef mijn leerlingen regelmatig bruikbare feedback (op de taak, het proces en de zelfregulatie).	.468	.401
41.Ik beschik over een hoeveelheid strategieën die ik leerlingen aan kan bieden om een probleem op te lossen.	.461	.393
19.Ik stem mijn lesgeven (doelstellingen, instructiemethode, ...) af op het niveau en de vooruitgang van elke leerling.	.456	.335
23.Ik gebruik de resultaten van de leerlingen om mijn lessen te verbeteren.	.452	.376
35.Ik vind altijd een manier om de betrokkenheid te bevorderen als de belangstelling van een leerling afneemt.	.433	.372
6.In mijn klas weet iedereen dat leren inzet en inspanning vergen.	.414	.185
43.In mijn klas beseft iedereen dat het leren pieken en dalen kent.	.409	.305
32.Ik maak gebruik van routines tijdens het lesgeven (opstellen weer – en weekkalender, (tijdstip) invullen van agenda, ...).	.377	.171
1.Ik integreer tijdens het lesgeven de nieuwe leerstof altijd met de bestaande kennis van de leerlingen.	.349	.287
40.Ik leg contacten, communiceer en werk samen met externen die onderwijs betrokken initiatieven aanbieden.	.092	.664
10.Ik betrek de ouders en de omgeving bij het klas – en schoolgebeuren.	.090	.616
11.Ik houd rekening met de diversiteit van de ouders van mijn leerlingen.	.099	.616
7.Ik herken gebeurtenissen in mijn klas die het leren en lesgeven over een bepaald onderwerp kunnen beïnvloeden.	.235	.580
2.Ik leg steeds verbanden tussen de lesinhoud en andere onderdelen van het lesprogramma.	.182	.570
8.Ik zie het als een persoonlijke missie om zoveel mogelijk te leren.	.112	.529
31.Ik zoek voortdurend nieuwe en betere manieren om de leerstof over te brengen op de leerlingen.	.431	.466
16.Binnen de school werk ik samen met ander professionals (Bijvoorbeeld: CLB-medewerker, zorgcoördinator, pedagogische begeleidingsdienst, ...).	.045	.402
9.Ik zie het als een persoonlijke missie om anderen te helpen zo veel mogelijk te leren.	.225	.389
15.Ik geloof dat alle leerlingen de inhouden en begrippen leren en begrijpen zoals deze in de leerdoelen zijn vastgelegd.	.244	.319

Bijlage 14 Meervoudige hiërarchische regressieanalyse: ‘professionaliteit schoolcultuur’ en ‘expertiseniveau’

Tabel 11

Resultaten van de meervoudige hiërarchische regressieanalyse: Variabelen van ‘professionaliteit schoolcultuur’ die ‘expertiseniveau’ voorspellen

Expertiseniveau:		Monitoren en bevorderen leren van leerlingen (N=244)				Hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit (N=246)			
Onafhankelijke variabele		M (SD)	B	SE B	β	M (SD)	B	SE B	β
Model 1 (R^2 , R^2_{adj})		.067***, .064				.043***, .040			
Constante			4.03***	0.04			3.90***	0.05	
➤	Onderwijservaring		0.01***	0.00	.26***		0.10***	0.00	.21***
Model 2 (R^2 , R^2_{adj} , ΔR^2)		.143***, .125, .076				.095***, .076, .051			
Constante			3.24***	0.20			3.13**	0.22	
➤	Onderwijservaring	16.57 (11.33)	0.01***	0.00	.29***	16.57 (11.33)	0.10**	0.00	.23***
➤	Schoolhoofd	3.68 (0.73)	0.00	0.04	.01	3.68 (0.73)	0.05	0.04	.09
➤	Doelgerichtheid	3.65 (0.64)	-0.05	0.05	-.09	3.65 (0.64)	-0.00	0.05	-.01
➤	Formele relaties	3.93 (0.53)	0.13*	0.06	.19*	3.93 (0.53)	0.04	0.07	.05
➤	Innovatieve houding leerkrachtenteam	4.05 (0.63)	0.11**	0.04	.19**	4.05 (0.63)	0.10*	0.05	.15*

Noot: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Bijlage 15 Meervoudige hiërarchische regressieanalyse: ‘professionaliteit schoolcultuur’ en ‘deelnamefrequentie professionaliseringsactiviteiten’

Tabel 12

Resultaten van de meervoudige hiërarchische regressieanalyse: Variabelen van ‘professionaliteit schoolcultuur’ die ‘deelnamefrequentie professionaliseringsactiviteiten’ voorspellen

Deelnamefrequentie professionaliserings- activiteiten:	Deelname: leren van collega's (N=245)				Deelname: collectieve leeractiviteiten (N=246)				Deelname: individuele leeractiviteiten (N=245)			
Onafhankelijke variabele	<i>M (SD)</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>M (SD)</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>M (SD)</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Model 1 (R^2 , R^2_{adj})	.000, -.004				.034**, .030				.020*, .016			
Constante		3.38***	0.05			2.99***	0.05			3.36***	0.05	
➤ Onderwijservaring		0.00	0.00	.00		0.01**	0.00	.18**		0.01*	0.00	.14*
Model 2 (R^2 , R^2_{adj} , ΔR^2)	.278***, .263, .278				.154***, .136, .120				.038, .018, .018			
Constante		1.71***	0.22			1.80***	0.25			2.99***	0.26	
➤ Onderwijservaring	16.52 (11.33)	0.00	0.00	.08	16,57 (11.33)	0.01***	0.00	.25***	16.56 (11.36) 3.68 (0.73)	0.01*	0.00	.16*
➤ Schoolhoofd	3.68 (0.73)	-0.08	0.04	-.12	3.68 (0.73)	0.13**	0.05	.19**	3.65 (0.63)	-0.04	0.05	-.06
➤ Doelgerichtheid	3.64 (0.63)	-0.14**	0.05	-.20**	3.65 (0.64)	-0.13*	0.06	-.17*	3.93 (0.53)	-0.05	0.06	-.07
➤ Formele relaties	3.92 (0.53)	0.52***	0.07	.61***	3.93 (0.53)	0.20*	0.08	.21*	4.05 (0.63)	0.13	0.08	.15
➤ Innovatieve houding leerkrachtteam	4.05 (0.63)	0.09*	0.05	.13*	4.05 (0.63)	0.09	0.05	.12		0.05	0.06	.06

Noot: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Bijlage 16 Meervoudige hiërarchische regressieanalyse: ‘deelnamefrequentie professionaliseringsactiviteiten’, ‘professionaliteit schoolcultuur’ en ‘expertiseniveau’

Tabel 13

Resultaten van de meervoudige hiërarchische regressieanalyse: Variabelen van ‘deelnamefrequentie professionaliseringsactiviteiten’ en ‘professionaliteit schoolcultuur’ die ‘expertiseniveau’ voorspellen

Expertiseniveau:	Monitoren en bevorderen leren van leerlingen (N=242)				Hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit (N=244)			
Onafhankelijke variabele	M (SD)	B	SE B	β	M (SD)	B	SE B	β
Model 1 (R^2 , R^2 adj)	.065***, .061				.042**, .038			
Constante		4.03***	0.04			3.90***	0.05	
➤ Onderwijservaring		0.01***	0.00	.26***		0.01**	0.00	.20**
Model 2 (R^2 , R^2 adj, ΔR^2)	.237***, .224, .172				.248***, .235, .206			
Constante		2.74***	0.20			2.19***	0.23	
➤ Onderwijservaring		0.01***	0.00	.19***		0.01*	0.00	.14*
➤ Deelname: leren van collega's		0.03	0.05	.04		0.11	0.06	.12
➤ Deelname: collectieve leeractiviteiten		0.11*	0.05	.14*		0.11	0.06	.13
➤ Deelname: individuele leeractiviteiten		0.26***	0.05	.34***		0.30***	0.05	.34***
Model 3 (R^2 , R^2 adj, ΔR^2)	.278*, .253, .041				.269, .244, .021			
Constante		2.38***	0.23			1.88***	0.26	
➤ Onderwijservaring	16.43 (11.35)	0.01***	0.00	.21***	16.51 (11.36)	0.01*	0.00	.14*
➤ Deelname: leren van collega's	3.38 (0.45)	-0.05	0.06	-.07	3.38 (0.45)	0.11	0.07	.12
➤ Deelname: collectieve leeractiviteiten	3.12 (0.48)	0.09	0.05	.12	3.11 (0.48)	0.08	0.06	.10
➤ Deelname: individuele leeractiviteiten	3.45 (0.47)	0.27***	0.05	.34***	3.45 (0.47)	0.31***	0.05	.35***
➤ Schoolhoofd	3.69 (0.72)	-0.01	0.03	-.02	3.68 (0.73)	0.06	0.04	.10
➤ Doelgerichtheid	3.65 (0.62)	-0.03	0.04	-.04	3.65 (0.62)	0.05	0.05	.08
➤ Formele relaties	3.93 (0.52)	0.12	0.06	.16	3.93 (0.52)	-0.06	0.07	-.08
➤ Innovatieve houding leerkrachtenteam	4.05 (0.62)	0.08*	0.04	.14*	4.05 (0.63)	0.06	0.04	.08

Noot: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Bijlage 17 Meervoudige hiërarchische regressieanalyse: de professionaliteit van de schoolcultuur en de effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten

Tabel 14

Resultaten van de meervoudige hiërarchische regressieanalyse: Variabelen van de professionaliteit van de schoolcultuur die de effectiviteit van professionaliseringsactiviteiten voorspellen

Effectiviteit professionaliserings- activiteiten:	Effect: overleggen met collega's (N=244)	Effect: samenwerken met collega's (N=246)				Effect: individuele leeractiviteiten (N=246)			Effect: formele leeractiviteiten (N=246)		
Onafhankelijke variabele	M (SD)	B	SE B	β	M (SD)	B	SE B	β	B	SE B	β
Model 1 (R^2 , R^2_{adj})	.015, .011				.047**, .043				.001, - .004		
Constante		3.73***	0.06			3.65***	0.08		3.66***	0.06	
➤ Onderwijs- ervaring		-0.01	0.00	-.12		-0.01**	0.00	-.22**	-0.00	0.00	-.02
Model 2 (R^2 , R^2_{adj} , ΔR^2)	.306***, .292, .291				.249***, .233, .202				.036, .016, .036		
Constante		1.33***	0.27			1.89***	0.34		3.29***	0.29	
➤ Onderwijs- ervaring	16.57 (11.33)	-0.00	0.00	-.04	16.61 (11.33)	-0.01**	0.00	-.16**	0.00	0.00	.01
➤ Schoolhoofd	3.68 (0.73)	0.08	0.05	.10	3.68 (0.73)	-0.17**	0.06	-.18**	-0.03	0.05	-.04
➤ Doelgericht- heid	3.65 (0.63)	-0.03	0.06	-.03	3.65 (0.63)	-0.25**	0.08	-.23**	-0.11	0.07	-.13
➤ Formele relaties	3.93 (0.53)	0.54***	0.08	.50***	3.93 (0.52)	0.78***	0.11	.59***	0.26**	0.09	.26**
➤ Innovatieve houding leerkrachten- team	4.05 (0.63)	0.01	0.06	.01	4.06 (0.62)	0.05	0.07	.04	-0.04	0.06	-.05

Noot: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Bijlage 18 Meervoudige hiërarchische regressieanalyse: ‘effectiviteit professionaliseringsactiviteiten’, ‘professionaliteit schoolcultuur’ en ‘expertiseniveau’

Tabel 15

Resultaten van de meervoudige hiërarchische regressieanalyse: Variabelen van ‘effectiviteit professionaliseringsactiviteiten’ en ‘professionaliteit schoolcultuur’ die ‘expertiseniveau’ voorspellen

Expertiseniveau:	Monitoren en bevorderen leren van leerlingen (N=244)				Hooghouden en verbeteren onderwijskwaliteit (N=246)			
Onafhankelijke variabele	M (SD)	B	SE B	β	M (SD)	B	SE B	β
Model 1 (R^2 , R^2_{adj})	.067***, .064				.043***, .040			
Constante		4.03***	0.04			3.90***	0.05	
> Onderwijservaring		0.01***	0.00	.26***		0.01**	0.00	.21**
Model 2 (R^2 , R^2_{adj} , ΔR^2)	.230***, .214, .163				.222***, .206, .179			
Constante		2.89***	0.18			2.59***	0.20	
> Onderwijservaring		0.01***	0.00	.27***		0.01***	0.00	.21***
> Effect: overleggen met collega's		0.12*	0.05	.18*		0.15**	0.05	.21**
> Effect: samenwerken met collega's		-0.05	0.04	-.09		-0.09*	0.04	-.15*
> Effect: individuele leeractiviteiten		0.23***	0.05	.32***		0.29***	0.05	.36***
> Effect: formele leeractiviteiten		0.02	0.03	.04		0.00	0.03	.01
Model 3 (R^2 , R^2_{adj} , ΔR^2)	.282**, .254, .052				.256*, .228, .034			
Constante		2.41***	0.22			2.11***	0.26	
> Onderwijservaring	16.49 (11.33)	0.01***	0.00	.27***	16.57 (11.33)	0.01***	0.00	.21***
> Effect: overleggen met collega's	3.65 (0.57)	0.07	0.05	.11	3.64 (0.57)	0.11	0.06	.15
> Effect: samenwerken met collega's	3.43 (0.70)	-0.08	0.04	-.15	3.42 (0.70)	-0.09*	0.05	-.16*
> Effect: individuele leeractiviteiten	3.64 (0.53)	0.25***	0.05	.36***	3.64 (0.52)	0.31***	0.06	.39***
> Effect: formele leeractiviteiten	3.30 (0.88)	0.02	0.03	.04	3.30 (0.89)	0.00	0.03	.00
> Schoolhoofd	3.69 (0.73)	-0.01	0.03	-.03	3.68 (0.73)	0.03	0.04	.06
> Doelgerichtheid	3.65 (0.63)	-0.04	0.04	-.07	3.65 (0.64)	0.01	0.05	.02
> Formele relaties	3.93 (0.53)	0.09	0.06	.13	3.93 (0.53)	-0.01	0.07	-.02
> Innovatieve houding leerkrachtenteam	4.06 (0.62)	0.12**	0.04	.21**	4.05 (0.63)	0.12**	0.04	.17**

Noot: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$